

MÔNICA MARIA NUNES DA TRINDADE SIQUEIRA

**A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL:
A AFETIVIDADE NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Pontifícia Universidade Católica

São Paulo

2006

MÔNICA MARIA NUNES DA TRINDADE SIQUEIRA

**A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL:
A AFETIVIDADE NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida.

São Paulo

2006

BANCA EXAMINADORA

NOTA _____

DATA _____ / _____ / _____

*Ao meu marido, pelo apoio incondicional
aos meus projetos, pelo companheirismo,
cumplicidade e amor sempre presentes em
todos os momentos de minha vida. Te amo!!*

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, que carinhosamente me acolheu como orientadora e que acreditou em meu potencial para chegar até aqui. Meu especial agradecimento.

À Profa. Dra. Abigail Alvarenga Mahoney, que em suas aulas me fez sentir verdadeiramente autora de meu processo de investigação.

À Profa. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista, pelas significativas contribuições na banca de qualificação deste trabalho, as quais me fizeram buscar uma interlocução mais próxima com minha profissão.

À Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, que, nos poucos contatos que tivemos, me ajudou em momentos críticos de minha pesquisa.

Ao Renato Santos e ao Mário Monteiro, meus amigos de mestrado, pelas horas agradáveis que passamos juntos, trocando experiências.

À Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, que foi tão atenciosa, abrindo-me as portas para o mestrado.

Aos alunos, um especial agradecimento, pela disposição e carinho com que aceitaram participar desta pesquisa, fazendo valer a pena ser professora.

À Nazira Arbache, minha grande amiga de longa data, que me incentivou, a todo momento, a buscar meu aperfeiçoamento profissional no mestrado.

À Luciana Santiago, minha grande amiga de todas as horas, que sempre me ofereceu uma palavra carinhosa, nos momentos mais importantes da minha vida.

Aos meus pais, *in memoriam*, que me ensinaram a batalhar e nunca desistir de meus sonhos, enfrentando todos os obstáculos da vida.

A Deus, que me deu forças para seguir em frente, mesmo nas maiores dificuldades de minha vida.

RESUMO

Esta dissertação aborda as emoções e sentimentos vividos na aula de supervisão acadêmica de estágio pelos alunos de Serviço Social. O termo supervisão acadêmica refere-se ao espaço acadêmico e pedagógico para estudo, reflexão, orientação e avaliação da prática de estágio do aluno. Nesta investigação, a supervisão acadêmica de estágio é considerada uma disciplina, uma aula privilegiada do ensino teórico-prático do Serviço Social. A pesquisa envolveu alunos da 3ª e 4ª séries do curso superior noturno de Serviço Social de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Como procedimento para a coleta de dados, foi utilizado o grupo de discussão. Os resultados indicaram que, na relação aluno-supervisor acadêmico, a afetividade não está presente somente na relação direta que se estabelece, mas também em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A afetividade que circula no grupo de supervisão acadêmica de estágio faz parte de qualquer tipo de grupo; porém, se não identificada e trabalhada pelo supervisor acadêmico, pode truncar o processo ensino-aprendizagem. É emergente incluir, na discussão do preparo para ser supervisor acadêmico de estágio, a importância do aprofundamento teórico-prático sobre trabalho com grupos. Abranger esse tema para a formação continuada do supervisor acadêmico facilitará a interação grupo-supervisor acadêmico e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem. Embora este estudo tenha focalizado as emoções e sentimentos vividos na aula de supervisão acadêmica de estágio, ficou evidente que as emoções e sentimentos vividos na relação aluno-supervisor de campo-estágio podem ser revividos pelo aluno, nesse espaço. A supervisão acadêmica de estágio é um momento em que o aluno pode construir o seu próprio sentido sobre a profissão. O papel do professor, nesse processo de ensino e aprendizagem é fundamental, tanto pelas atividades propostas para o desenvolvimento da aula, como pelo vínculo que se estabelece com o aluno. A interação entre professor e aluno e a expressão livre de ameaças de emoções e sentimentos, nesse espaço de supervisão acadêmica, criam condições favoráveis, tanto para a apreensão dos conteúdos, como para o amadurecimento profissional do aluno de Serviço Social. A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, cujo eixo fundamental é a integração num duplo sentido (organismo e meio, e entre os domínios funcionais: afetividade, conhecimento e ato motor), foi a principal norteadora deste estudo.

Palavras-chave: Supervisão de estágio; Afetividade; Grupo; Formação profissional; Teoria walloniana

ABSTRACT

This essay boards the emotions and feelings experienced in the class of academic phase by the students of Social Service. The term Academic Supervision refers to the academic and pedagogic period for study, reflection, guidance and evaluation of the student's practical phase. On this evaluation the academic phase supervision is considered a discipline, a privileged class of the theoretical practice of Social Service. The research involved students of the 3^o and 4^o year of the Nocturnal Superior Social Service Course of a public university of São Paulo state (in Brazil). The procedure adopted for data collection was the discussion group. The results of this evaluation shows that in the relation between student and academic supervisor the affection developed is present not only on the direct relation that is established between teacher and student, but is also found in the other dimensions of the pedagogic work developed in the class room. The affection that rounds in the academic supervision group is present in any group; however if it's not identified and worked out by the supervisor it may loop of the teaching and learning process. It's urgent to include in the discussion on anyone's preparation to become an academic phase supervisor of the importance to deepen up the theoretical and practical aspects of group work. The author understands that the enclosure of this theme into the continuous formation of the academic supervisor will turn easier the interaction group/ academic supervisor and as a consequence of this the teaching/ learning process. Although this study had its focus in the emotions and feelings experience in the class room of academic phase supervision it was evident that the emotions and feelings experienced in the relation student- field phase supervisor can be renewed in this place by the student. The academic phase supervision is a moment in witch the student can build up his own sense of being a social assistant. The role of the teacher in this process of teaching and learning is fundamental, as much for the activities proposed for the development of the class as for the link that is established with the student. The teacher student interaction with the speech freed of emotions and feelings in this place of the academic supervision develops favorable conditions as much for the presentation of its contents as for the professional maturation of the Social Service student.

The development theory of Henri Wallon, whose fundamental axis is the integration, on a double sense: organism-environment and between functional domains: affection, knowledge and motor act, was the principal guidance of this study.

Key words: Academic phase supervision; Affection; Group; Academic formation; Wallonian theory

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I - A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	17
1.1- Projeto ético-político profissional do assistente social	19
1.2- Debate atual e desafios do estágio supervisionado	29
II - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE HENRI WALLON PARA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO	36
2.1- Integração organismo-meio	37
2.2- Os meios e os grupos	40
2.3- Afetividade e aprendizagem	44
2.4- Relação teoria-prática	46
III -TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	50
3.1- Caracterização do Local da Pesquisa	51
3.1.1- Da Universidade	51
3.1.2- Do departamento de Serviço Social	51
3.1.3- Da organização do curso	52
3.1.4- Do estágio e da supervisão	54
3.1.5- Da supervisão acadêmica de estágio	61
3.2- Objetivos propostos	64

3.3- População de estudo	64
3.4- Coleta de dados	65
3.5- Análise dos dados	69
IV-ANÁLISE DOS DADOS	70
4.1- Relação aluno-supervisor acadêmico	71
4.1.1- Condução do supervisor acadêmico	71
4.1.2- Estratégias do supervisor acadêmico	84
4.1.3- Conteúdo da supervisão acadêmica	100
4.2- Relação aluno-grupo de supervisão acadêmica	104
4.3- Relação aluno-supervisão de campo-estágio	110
4.4- Outras questões observadas	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	136
APÊNDICE	141
Apêndice A – Sistematização dos dados – Alunos da 3ª série	142
Apêndice B - Sistematização dos dados – Alunos da 4ª série	172

LISTA DE QUADROS

Quadro I– Relação aluno-supervisor acadêmico – condução do supervisor	122
Quadro II– Relação aluno-supervisor acadêmico – condução do supervisor	123
Quadro III– Relação aluno-supervisor acadêmico – estratégias/instrumentos.....	124
Quadro IV– Relação aluno-supervisor acadêmico – estratégias/instrumentos....	125
Quadro V– Relação aluno-supervisor acadêmico – conteúdo	126
Quadro VI– Relação aluno-supervisor acadêmico – conteúdo	126
Quadro VII– Relação aluno-grupo de supervisão – clima do grupo	127
Quadro VIII– Relação aluno-grupo de supervisão – clima do grupo	127
Quadro IX– Relação aluno-supervisão de campo-estágio – condições do estágio	128
Quadro X– Relação aluno-supervisão de campo-estágio – condições do estágio	129
Quadro XI- Outras questões observadas – estrutura da disciplina de supervisão acadêmica	130

Siqueira, Mônica Maria Nunes da Trindade

A formação do assistente social: a afetividade na supervisão de estágio / Mônica Maria Nunes da Trindade Siqueira. – 2006. 194f.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da educação, 2006.

Orientação: Profa.Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

1. Supervisão de estágio. 2. Afetividade. 3. Grupo. 4. Formação profissional. 5. Teoria walloniana. I. Título.

INTRODUÇÃO

A decisão pelo desenvolvimento dessa pesquisa se deu num momento de grandes mudanças em minha vida. Essas mudanças se fizeram mais presentes a partir de 1998, quando eu já me encontrava na reavaliação da minha vida profissional e na busca pela minha própria realização.

A minha experiência em trabalhar em órgãos públicos municipais e estaduais, escolas de nível técnico e profissionalizante e universidade tem-me mostrado o papel da afetividade no processo de mediação do professor entre o aluno e o conhecimento. Também como assistente social, tenho percebido a diferença de resultados do trabalho sócio-educativo realizado com a população, quando há condições afetivas favoráveis. Quando me refiro a trabalho sócio-educativo, quero dizer, especificamente, dentre várias formas de realizá-lo, o trabalho de grupo. Quando se coordena um grupo de mulheres, idosos, adolescentes, a percepção das interações grupo-assistente social são fundamentais para se atingir os objetivos daquele trabalho. Não basta o grupo saber que o profissional está próximo, que tem respeito por ele e disponibilidade para ouvir; o grupo precisa sentir, verdadeiramente, que o profissional está sintonizado com ele.

O fato de atuar no curso de Serviço Social há quatorze anos, ministrando diversas disciplinas, levou-me a crer que, como docente, dar aula na disciplina de supervisão acadêmica de estágio é um dos caminhos para minha realização profissional. É nessa disciplina, em particular, que tenho buscado respostas às muitas indagações a respeito da condução e das condições de ensino.

Antes de apresentar as situações que me instigaram a desenvolver esta pesquisa, voltada para a supervisão acadêmica de estágio, esclareço ao leitor o que vem a ser a

disciplina de supervisão acadêmica no curso de Serviço Social e por que utilizo esse termo ao me referir a ela.

No debate atual sobre estágio e supervisão, o termo **supervisão** tem sido empregado com diferentes acepções, pelos próprios profissionais de Serviço Social: aquela supervisão realizada no espaço organizacional, ou na universidade, ou ambas. A seguir, apresento os termos que utilizarei no decorrer deste estudo e a que eles se referem.

Supervisão de estágio ou **estágio supervisionado** – termos que emprego com o mesmo significado. Envolvem a relação entre a supervisão realizada no estágio, a supervisão desenvolvida pelo docente e o estágio.

Supervisor de campo é o profissional assistente social situado no espaço organizacional onde se realiza o estágio.

O termo **estágio** refere-se ao espaço sócio ocupacional/sócio-organizacional onde se dá a capacitação do aluno para o exercício profissional.

E o **supervisor acadêmico de estágio**, ou **professor supervisor**, é o docente que realiza a supervisão no âmbito da unidade de ensino, no espaço de aula.

Pinto (2003) esclarece o que vem a ser supervisão acadêmica de estágio:

A supervisão acadêmica como prática docente, é tarefa do professor-supervisor no contexto do curso. Compreende o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na relação do professor supervisor-aluno e na atividade cotidiana de estágio, mediante uma dada programação que vise ao reconhecimento dos nexos entre os conhecimentos do Serviço Social e a realidade da prática profissional na sua relação com a demanda, com a organização e com a realidade social. (PINTO, 2003, p. 50)

Embora as diretrizes gerais para o curso de Serviço Social usem a denominação **professor supervisor** (ABESS¹, 1996, p. 19), optei, neste estudo, pelo termo **supervisão acadêmica**, conforme utilizado por (IAMAMOTO, 2005, p. 285).

Durante a realização do curso de especialização em família – Terapia de Família e de Casal na Visão Sistêmica –, no período de 1998 a 2001, passei a prestar mais atenção às emoções e sentimentos expressos pelo aluno, na aula de supervisão acadêmica, quando traziam suas vivências do estágio e sua repercussão entre os outros alunos. Não reconhecer essas emoções e sentimentos surgidos na aula de supervisão acadêmica e não trabalhá-los com os alunos traz repercussões diretas para o processo ensino aprendizagem.

Nas aulas de supervisão acadêmica, observei algumas emoções e sentimentos comuns entre os alunos, quando relatavam suas experiências de estágio. Sentiam angústia, impotência, medo, pena, ansiedade, tristeza, raiva etc. Eram emoções e sentimentos que, muitas vezes, tinham um rebatimento pessoal no aluno, de tal maneira, que bloqueavam a reflexão teórico-prática sobre o exercício profissional. Foi preciso dar atenção a essa questão, para que o aluno pudesse apreender os outros conteúdos previstos no programa da disciplina.

Outro aspecto observado foi a resistência do grupo em realizar uma técnica de dinâmica de grupo proposta por mim, a qual fazia parte de uma programação voltada para as relações interpessoais entre estagiário e uma autoridade. Embora a tenham realizado, a avaliação geral do grupo, posteriormente a sua aplicação, foi de que eu não seguisse a programação da disciplina com aquele tipo de estratégia. Mudei a forma de abordar o tema, sem perder de vista, porém, os objetivos da aula. Essa experiência trouxe para mim a reflexão de que, se eu insistisse naquela estratégia, os alunos pouco aprenderiam sobre o conteúdo previsto na programação da disciplina.

¹ ABESS – Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social

O sentimento de desconfiança e medo de um aluno em relação ao outro também pode interferir em sua participação na aula. Um aluno veio conversar individualmente comigo, dizendo não estar se sentindo à vontade no grupo de supervisão acadêmica, devido à presença de um colega que também faz estágio no mesmo local que ele. Seu medo era de que ele contasse, no estágio, sobre suas críticas e observações expressas em supervisão acadêmica, acerca da dinâmica da instituição, e que isso viesse a prejudicá-lo. Orientei o aluno e decidi trabalhar com o grupo a questão do sigilo, de forma que todos pudessem também expressar seus medos e desconfianças em relação ao próprio grupo.

Diante dessas emoções e sentimentos expressos pelo aluno na supervisão acadêmica, passei a dar especial atenção a elas, procurando observar como se manifestavam e identificar a que se referiam.

Várias são as questões que me incomodam: Quais são as emoções e sentimentos mais significativos, surgidos na supervisão acadêmica de estágio? Em que situações de aprendizagem ocorre o bloqueio do aluno? De que forma a afetividade pode influenciar na escolha de uma estratégia, pelo supervisor acadêmico? De que forma a afetividade é expressa pelos alunos, quando o supervisor utiliza determinadas estratégias? As emoções e sentimentos expressos pelo aluno referem-se a quais situações? Na relação aluno-professor, aluno-grupo, aluno-supervisor de campo-estágio? Como diferenciá-las?

É nesse contexto de indagações e constatações que esta pesquisa pretende conhecer as emoções e sentimentos vividos na aula de supervisão acadêmica de estágio, pelos alunos de Serviço Social.

Para o desenvolvimento desta investigação, parto de dois objetivos:

- Identificar as situações que promovem a expressão de emoções e sentimentos nas relações aluno-supervisor acadêmico, aluno-supervisor de campo, aluno-campo de estágio.
- Compreender o papel da afetividade no processo de supervisão acadêmica de estágio.

Embora a supervisão acadêmica de estágio envolva a relação aluno-grupo-supervisor acadêmico-supervisor de campo-estágio, optei por focar minha investigação no aluno. Dois foram os motivos que me levaram a essa escolha. Primeiro, o aluno é parte integrante do processo ensino aprendizagem, e conhecer as emoções e sentimentos expressos por ele no espaço da supervisão acadêmica oferece subsídios para tornar mais produtivo esse processo. E, segundo, se o supervisor acadêmico partir das vivências do estágio trazidas pelo aluno ao espaço de supervisão acadêmica, pode tornar significativa a sua participação na reflexão teórico-prático do exercício profissional.

A supervisão acadêmica é um espaço privilegiado de aula, não no sentido de ser o mais importante, mas por ser um espaço de reflexão teórico-prática que envolve diretamente as relações que o aluno estabelece, não só com o supervisor acadêmico e seu grupo, mas também com o estágio e a supervisão de campo. Nesse entrelaçamento de interações, percebe-se que a supervisão acadêmica de estágio pode promover o amadurecimento profissional a partir da reflexão da prática vivenciada no estágio. Além disso, é um espaço que pode favorecer a manifestação da afetividade que permeia o contato do aluno com a população atendida no estágio, ampliando as possibilidades da constituição da profissionalidade.

A reflexão sobre a prática profissional e a expressão das emoções e sentimentos na supervisão acadêmica possibilitam ao aluno perceber os reflexos do estágio na sua vida pessoal. A supervisão acadêmica de estágio é uma das disciplinas do curso em que o aluno pode construir o seu próprio sentido de ser assistente social; ela também contribui para a formação das crenças, valores e habilidades profissionais. O aluno deve conhecer os limites

da ação profissional e seus limites pessoais. Perceber e compreender as emoções e sentimentos expressos pelo aluno na supervisão acadêmica é ajudá-lo a perceber-se como um indivíduo em processo contínuo de desenvolvimento. O papel do professor, nesse processo de mediação entre o aluno e o conhecimento, é fundamental, quanto à escolha das atividades para desenvolvimento da aula e para estabelecimento de vínculo com o aluno.

A natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva, nos seus extremos) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. Na situação de sala de aula, tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor. (LEITE; TASSONI, 2002, p. 130)

Encontrei, em Henri Wallon, fundamentos para minhas reflexões e questionamentos, uma vez que o eixo central de sua teoria está na integração em duplo sentido: organismo-meio, e entre os conjuntos ou domínios funcionais: afetividade, conhecimento, ato motor e pessoa.

A escolha de Wallon como eixo norteador deste estudo deve-se, não só à ênfase que sua teoria dá à dimensão afetiva, dimensão esta que é privilegiada no foco desta investigação, mas também à indissociabilidade entre Psicologia e Educação que está sempre posta em sua discussão sobre relação teoria-prática na formação do professor, discussão esta que é pano de fundo da que faço neste trabalho.

Na fundamentação teórica, quatro aspectos da teoria de Wallon contribuem para minhas reflexões acerca da supervisão acadêmica de estágio: a integração organismo-meio, os meios e os grupos, o conjunto funcional afetividade e, também, a relação Psicologia-Educação.

Diante dessas considerações, o olhar para o processo ensino-aprendizagem da supervisão acadêmica de estágio, à luz da teoria de Henri Wallon, vem contribuir para a resposta às minhas indagações, nesta pesquisa.

CAPÍTULO I

A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Este capítulo aborda primeiramente a supervisão acadêmica no âmbito do projeto ético-político-profissional do assistente social, no qual se encontra a direção para o exercício profissional. Tomando por base este projeto, apresento como se configura a supervisão acadêmica a partir do código de ética, da lei que regulamenta a profissão e das diretrizes gerais para os cursos de Serviço Social. Apresento, ainda, o debate atual sobre o ensino do trabalho profissional em relação ao estágio supervisionado e os desafios presentes na formação profissional, da qual faz parte a supervisão acadêmica.

Considerando meu desejo de que este trabalho não seja apenas apreciado por assistentes sociais, mas por leitores de várias áreas, retomo o esclarecimento dos termos empregados por mim, em referência à supervisão, antes da discussão a que me proponho neste capítulo.

No debate atual sobre estágio e supervisão, o termo **supervisão** tem sido empregado com diferentes acepções, pelos próprios profissionais de Serviço Social: aquela realizada no espaço organizacional, ou na universidade, ou ambas. A seguir, apresento os termos que utilizarei no decorrer deste estudo e a que eles se referem.

Supervisão de estágio ou **estágio supervisionado** – termos que emprego com o mesmo significado. Envolvem a relação entre a supervisão realizada no estágio, a supervisão desenvolvida pelo docente e o estágio.

Supervisor de campo é o profissional assistente social situado no espaço organizacional onde se realiza o estágio.

O termo **estágio** refere-se ao espaço sócio ocupacional/sócio organizacional onde se dá a capacitação do aluno para o exercício profissional.

E o **supervisor acadêmico de estágio** ou **professor supervisor** é o docente que realiza a supervisão no âmbito da unidade de ensino, no espaço de aula.

Embora as diretrizes gerais para o curso de Serviço Social usem a denominação *professor supervisor* (ABESS, 1996, p. 19), optei, neste estudo, pelo termo *supervisão acadêmica*, conforme utilizado por Iamamoto (2005, p. 285).

Tratar a supervisão de estágio na formação do assistente social é considerar, primeiramente, a indissociabilidade entre estágio e supervisão e, conseqüentemente, entre supervisão acadêmica e de campo. A supervisão acadêmica é parte integrante do estágio supervisionado, conforme prevêem as diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em assembléia geral extraordinária, de 8/11/1996, na Oficina Nacional da ABESS²), e a Resolução n° 15 de 13/03/2002.

O projeto ético político profissional é a base da ação do assistente social, e estrutura-se a partir das diretrizes norteadoras que seguem:

- Código de ética profissional do assistente social – Resolução CFESS n° 273, de 13/03/1993;

² Entidade criada em 1946, com a denominação Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS). Posteriormente, passou a ser Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS). A partir de 1998, designa-se Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). (KOIKE, 1999, p. 107).

- Lei da Regulamentação da profissão de Serviço Social – Lei n° 8.662, de 07/06/1993;

- Diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social – Resolução CNE n° 15, de 13/03/2002. (CNE – Conselho Nacional de Educação)

Esses três documentos constituem o tripé do projeto ético-político da profissão e do projeto de formação profissional. Norteiam a atuação das unidades de ensino formadoras do profissional assistente social.

1.1- Projeto ético –político profissional do assistente social

Compreender a supervisão acadêmica de estágio na formação profissional do assistente social implica, antes de tudo, situá-la no **projeto ético-político da profissão**.

Mas o que vem a ser um Projeto profissional?

Um projeto profissional apresenta:

[...] a auto imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários³ de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 1999, p. 95)

No caso do Serviço Social, esse projeto profissional foi amplamente discutido e coletivamente construído, ao longo das duas últimas décadas. Durante esse período, a proposta era proceder a uma nova revisão curricular frente às mudanças ocorridas na

³ Usuários - Termo utilizado pelo assistente social para designar o indivíduo por ele atendido no espaço sócio-organizacional.

realidade, as quais impunham ao profissional uma revisão de sua atuação e de seu atendimento a demandas emergentes. Merecem destaques dois fatos que legitimaram o projeto ético político da profissão: a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social–ABESS, ocorrida em Londrina (PR), em outubro de 1993, que deliberou sobre os encaminhamentos da revisão do currículo mínimo para o curso de Serviço Social vigente desde 1982, e a aprovação da Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social, em assembléia geral da ABESS, durante a II Oficina Nacional de Formação Profissional, realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 1996, e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em 13 de março de 2002, pela Resolução nº 15.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, tornando oportuno o processo de normatização e definição de diretrizes gerais para o curso de Serviço Social no espírito da nova lei. Tais diretrizes tornam-se fundamentais para o estabelecimento de um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. (ABEPSS, 2004, p. 76)

O projeto ético político profissional do assistente social possui uma estrutura básica “[...] suficientemente flexível para, sem descaracterizar-se, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar desafios emergentes. Em suma, trata-se de um projeto que também é um processo, em contínuos desdobramentos” (NETTO, 1999, p. 108).

De forma sintética, apresento, a seguir, a estrutura básica do projeto ético-político, conforme o descreve Netto (1999):

Esquemáticamente, este projeto ético-político tem em seu núcleo o reconhecimento da *liberdade* como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. (NETTO, 1999, p. 108)

“Conseqüentemente, o projeto profissional vincula-se a um projeto societário⁴ que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero” (NETTO, 1999, p. 109). Se o projeto se funda na liberdade, há a defesa dos direitos humanos e a eliminação de todo e qualquer preconceito. O projeto preconiza o *pluralismo*, tanto na sociedade, como no exercício profissional.

A dimensão política do projeto refere-se ao posicionamento a favor da *equidade* e da *justiça social*, na perspectiva da *universalização* do acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais; a ampliação e a consolidação da *cidadania* são postas explicitamente como condição para a *garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras*. (NETTO, 1999, p. 109)

O projeto é democrático, enquanto *socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida*.

No âmbito estritamente profissional, o projeto implica o compromisso com a *competência*, que só pode ter como base o *aprimoramento intelectual* do assistente social. Daí a ênfase numa *formação acadêmica* qualificada, alicerçada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma *análise concreta* da realidade social – formação que deve abrir o passo à preocupação com a *(auto) formação permanente* e estimular uma constante postura investigativa. (NETTO, 1999, p. 109)

O projeto prioriza uma *nova relação sistemática* com os usuários dos serviços oferecidos pelos assistentes sociais: o *compromisso com a qualidade de serviços prestados à população* é componente estrutural, e a *publicização* dos recursos institucionais é uma forma de abrir as decisões institucionais à *participação dos usuários*. (NETTO, 1999, p. 109)

É fundamental que os assistentes sociais se articulem com *outras categorias profissionais* que também partilhem de propostas semelhantes e com os movimentos que se solidarizam com a luta geral dos trabalhadores, para que se possa potencializar o projeto. (NETTO, 1999, p. 109)

⁴ Projeto Societário – Trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la. Os projetos societários são projetos coletivos; no entanto, o seu traço peculiar reside no fato de se constituírem projetos macroscópicos, em propostas para o *conjunto* da sociedade. Só eles apresentam essa característica; os outros projetos coletivos (por exemplo, os projetos profissionais “[...] não têm esse nível de abrangência e inclusividade” (NETTO, 1999, p. 93-94).

E a supervisão acadêmica de estágio? Como se situa nesse projeto?

A supervisão acadêmica de estágio não está desvinculada do Projeto; ela situa-se como parte da formação acadêmica e contribui para o estabelecimento do compromisso e da competência do assistente social em relação à postura investigativa. A supervisão acadêmica e a supervisão de campo, entrelaçadas, constituem espaços que, em consonância com o estágio, reafirmam a articulação entre formação e exercício profissional.

A aprovação, em 1993, **do código de ética** (Resolução nº 273, de 13/03/1993) representa os contornos de um projeto profissional que se define como explicitamente ético-político. Afirma-se, aqui, um novo perfil, longe da ética da neutralidade, de um profissional competente teórica, técnica e politicamente; um profissional comprometido “[...] com valores éticos-políticos emancipadores referidos à conquista da liberdade” (BARROCO, 2003, p. 200). Por que se diz que o projeto profissional é explicitamente ético-político? Embora o código de ética traga fundamentação sobre os valores de natureza explicitamente ética da profissão, essa valorização ética atravessa o projeto profissional como um todo, não se limita

[...] a normatizações morais e/ou prescrição de direitos e deveres, mas envolvem ainda as escolhas teóricas, ideológicas e políticas das categorias e dos profissionais – por isto mesmo, a contemporânea designação dos projetos profissionais como projetos éticos-políticos revela toda a sua razão de ser: uma indicação ética só adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção político-profissional. (NETTO, 1999, p. 98-99)

Nessa relação intrínseca entre código de ética e projeto ético-político da profissão, a supervisão acadêmica e de campo evidenciam-se como espaços concretos para a reflexão sobre questões éticas vividas pelo aluno, no estágio. “Portanto, o estágio e a supervisão constituem-se em um espaço privilegiado para o ensino e aprendizagem, tornando-se componentes preciosos do ensino do Serviço Social” (PINTO, 2003, p. 46). Observe o que diz o código de ética, em referência aos deveres e ao que é vedado ao assistente social:

Artigo 21º - São deveres do Assistente Social:

c. informar, esclarecer e orientar os estudantes, na docência ou supervisão, quanto aos princípios e normas contidas neste Código. (BRASIL, 1993, p. 6)

Artigo 4º - É vedado ao Assistente Social:

d. compactuar com o exercício ilegal da Profissão, inclusive nos casos de estagiários que exerçam atribuições específicas, em substituição aos profissionais; (BRASIL, 1993, p. 3)

e. permitir ou exercer a supervisão de aluno de Serviço Social em Instituições Públicas ou Privadas, que não tenham em seu quadro Assistente Social que realize acompanhamento direto ao aluno estagiário; (BRASIL, 1993, p. 6)

Pela supervisão acadêmica, é possível antecipar reflexões sobre a verdadeira realidade do estágio e sobre os descompassos que possam existir na relação supervisor de campo e aluno. Buscar a interação entre estágio e unidade de ensino pode iluminar caminhos para a concretização do ensino teórico-prático do Serviço Social.

A **regulamentação da profissão** (Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993) tem um significativo peso para o projeto profissional do assistente social. A sua aprovação, também construída coletivamente, trouxe a definição do Serviço Social como profissão. É uma especialização do trabalho coletivo, no marco da divisão sócio-técnica do trabalho que, embora não disponha de teoria própria, e nem seja uma ciência, constitui uma área de produção de conhecimentos. (NETTO, 1999, p. 102)

O Serviço Social é uma profissão de cunho interventivo, “[...] uma profissão socialmente determinada na história da sociedade brasileira; [...] é o profissional que trabalha com políticas sociais, de corte público ou privado; [...] é a prática profissional compreendida como uma especialização do trabalho, partícipe de um processo de trabalho” (IAMAMOTO, 2005, p. 57-59). A lei que regulamenta a profissão é clara, quando se refere ao Serviço Social como profissão:

Art. 3º A designação profissional de Assistente Social é privativa dos habilitados na forma da legislação vigente. (BRASIL, 1993, p. 1)

Art. 15º. É vedado o uso da expressão Serviço Social por quaisquer pessoas de direito público ou privado que não desenvolvam atividades previstas nos artigos 4º e 5º desta lei. (BRASIL, 1993, p. 4)

A supervisão acadêmica está mencionada na Lei, no artigo que aponta o fato de ser privativo, ao assistente social, a supervisão direta de estagiários, e que a designação de seus respectivos supervisores será feita pelas unidades de ensino. Faz referência, também, à importância da supervisão direta ao aluno.

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social:

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; (BRASIL, 1993, p.2)

Art. 14. Cabe às Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os campos de estágio de seus alunos e designar os Assistentes Sociais responsáveis por sua supervisão. (BRASIL, 1993, p.4)

Parágrafo único. Somente os estudantes de Serviço Social, sob supervisão direta de Assistente Social em pleno gozo de seus direitos profissionais, poderão realizar estágio de Serviço Social. (BRASIL, 1993, p. 4)

A lei que regulamenta a profissão define a supervisão como o espaço em que se processa a aprendizagem do exercício profissional. É preciso que se lembre que “[...] o estágio é de responsabilidade acadêmico-pedagógica das unidades de ensino no processo formativo do aluno; é concebido como processos de qualificação e treinamento teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político na formação profissional” (ABRAMIDES, 2003, p. 18), e que o supervisor de campo é aquele que vai acompanhar o estágio, conforme estabelece a lei de regulamentação da profissão (ABRAMIDES, 2003, p. 19).

É no projeto de formação profissional do Serviço Social, traduzido pelas **diretrizes curriculares⁵ dos Cursos de Serviço Social**, que se encontra explicitamente o lugar da supervisão acadêmica. Não pretendo fazer uma análise ampla das diretrizes curriculares, mas

⁵ Diretrizes Curriculares são recomendações para a organização curricular dos cursos superiores (PINTO, 2003, p. 47).

apresentar, de forma sucinta, a lógica dessas diretrizes na formação profissional e a posição da supervisão acadêmica nesse contexto.

Conforme já mencionado, no início deste capítulo, a supervisão acadêmica é parte integrante do estágio supervisionado, que está alicerçado no processo de formação profissional.

Para Oliveira (2004), a formação profissional é:

[...] compreendida como educação continuada, e não simplesmente como uma qualificação adquirida e acabada, durante o período de determinado curso, necessita ser estudada contextualizando-se a realidade social, expressa pelos aspectos estruturais e conjunturais e pelo sistema educativo, que refletem o movimento histórico da sociedade, e também pela compreensão da própria história da profissão. (OLIVEIRA, 2004, p. 60)

Outro ponto que merece destaque, antes de se discorrer sobre a lógica das diretrizes curriculares, é a diferença entre formação profissional e ensino, no que concordo com Pinto (apud OLIVEIRA, 2004, p. 60), quando diz que formação profissional não se completa na conclusão do curso; pelo contrário, o curso é seu desencadeador. A autora não descarta a dimensão formativa do indivíduo e do cidadão.

O ensino do Serviço Social está regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, que é a lei maior da educação e que, por meio de legislação específica, vai delineando a política educacional do país.⁶ O estágio, na LDB, situa-se no artigo 82 e em seu parágrafo único:

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos **estágios** (grifo nosso) dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. (BRASIL, 1996, p. 22)

⁶ Não cabe, neste espaço, discutir a L.D.B e seus desdobramentos na educação superior, porém cabe ressaltar que, após sua promulgação, os antigos ‘currículos mínimos’ foram substituídos por Diretrizes Curriculares. (PINTO, 2003, p. 47)

Parágrafo único. O **estágio (grifo nosso)** realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.(BRASIL, 1996, p. 22)

Nas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, o estágio “[...] é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-ocupacional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática” (PINTO, 2003, p. 48).

Assim, o estágio supervisionado, processo que se inicia no curso de graduação, tem uma importância significativa no ensino e na aprendizagem profissional: “[...] o estágio na formação profissional é fundamentalmente uma alternativa de conhecimento da realidade concreta, uma forma de apropriação de conhecimento e questões presentes na sociedade” (OLIVA, 1989, p. 150).

Qual é a lógica das diretrizes curriculares? Como a supervisão acadêmica se configura, nesse projeto de formação profissional?

A formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional.

A presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas.

Esta concepção implica que o processo de trabalho do Assistente Social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, [conseqüentemente], da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social.

O pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do Assistente Social.

Desta forma, entende-se que a efetivação de um projeto de formação profissional remete, diretamente, a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem em **Núcleos de Fundamentação constitutivos da Formação Profissional**. (BRASIL, 2001, p. 4)

Estes núcleos encontram-se estruturados a partir de três núcleos temáticos que articulam um conjunto de conhecimentos e habilidades indissociáveis, não-hierarquizados e historicamente contextualizados, necessários à qualificação profissional dos assistentes sociais, na atualidade:

- **Núcleo dos fundamentos teórico-metodológicos da vida social** – indica ser necessário ao assistente social o domínio de um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer e decifrar o ser social, a vida em sociedade.[...] Enfim, um acervo de fundamentos temáticos que possa fornecer bases para a compreensão da dinâmica da vida social na sociedade burguesa.

- **Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira** - remete à compreensão da sociedade brasileira resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais.[...] tais elementos devem permitir a apreensão da produção e reprodução da questão social e as várias faces que assume nessa sociedade.

- **Núcleo de fundamentos do trabalho profissional** – compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o **estágio supervisionado** (grifo nosso). Tais elementos encontram-se ‘amarrados’ pela análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais no exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas, normatizadas por lei. (IAMAMOTO, 2005, p. 72)

A lógica das diretrizes curriculares pode ser mais bem visualizada quando se observa o que o próprio documento diz:

É importante salientar que o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social, enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades.

Á medida que estes três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do Assistente Social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida a matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações – aqui entendida como a relação teoria-prática – que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão.

Propõe-se uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções.

Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Esta é a grande moldura da configuração geral das diretrizes gerais aqui expressas.

Em decorrência desta consideração, ressalta-se a exigência de não incorrer no tratamento classificatório dos núcleos de fundamentação da formação profissional, quando da indicação dos componentes curriculares, uma vez que remetem a um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional. Portanto, os Núcleos mencionados não são autônomos nem subseqüentes, expressando, ao contrário, níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social. (BRASIL, 2001, p. 4-5)

Koike (1999) também discorre sobre a lógica curricular, e observa que, a partir dos núcleos citados,

[...] originam-se as matérias e destas os diversos componentes curriculares: disciplinas, seminários temáticos, oficinas, laboratórios e atividades complementares (monitoria, produção científica, pesquisas e extensão, visitas monitoradas, participação em congressos, encontros, seminários). [...] Todos esses recursos pedagógicos têm como finalidade articular os três núcleos estruturadores da formação profissional. (KOIKE, 1999, p. 113)

Dentre as matérias básicas propostas pelas diretrizes curriculares do curso de Serviço Social, a supervisão acadêmica insere-se na matéria **Processo de Trabalho**, referente ao **Núcleo de fundamentos do trabalho social**:

Processo de Trabalho do Serviço Social (grifo nosso): O trabalho como elemento fundante do ser social. Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. O trabalho profissional face as mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social. Os elementos constitutivos do processo de trabalho do Assistente Social considerando: a análise dos fenômenos e das políticas sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas. O Assistente Social como trabalhador e o produto do seu trabalho. **Supervisão do processo de trabalho e o estágio**. (grifo nosso) (ABEPSS, 1996, p. 18)

Nas atividades indispensáveis e integradoras do currículo, previstas nas diretrizes curriculares, encontra-se o estágio supervisionado:

O **Estágio Supervisionado** (grifo nosso) e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos ao longo da estrutura curricular e a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares. (ABEPSS, 1996, p. 19)

Estágio Supervisionado (grifo nosso): É 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 do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei n. 8.662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar. (ABEPSS, 1996, p. 19)

Pelas diretrizes curriculares, o estágio supervisionado deve ser desenvolvido ao longo da estrutura curricular, ou seja, ao longo do curso, acompanhada de uma supervisão sistemática. A esse respeito, Abramides (2003) diz que, com relação à inserção do aluno no espaço sócio-institucional, as unidades de ensino devem ancorar-se nas seguintes exigências pedagógicas, dentre as várias citadas por ele:

4. O 3º e 4º períodos [semestres do curso] tem se caracterizado como estágios de observação, visando a aproximação das demandas sociais nas diferentes expressões da questão social; sendo acompanhados na unidade de ensino em espaços pedagógicos previstos na grade curricular, por intermédio de oficinas de formação e o trabalho profissional, de núcleos temáticos transversais previstos nos cursos, entre outras possibilidades;

5. O estágio desenvolvido do 5º ao 8º períodos [semestres do curso] concretiza-se com a inserção do aluno no espaço sócio-institucional de realização do exercício profissional. (ABRAMIDES, 2003, p. 18)

Diante do exposto, observa-se a presença significativa da supervisão acadêmica no projeto de formação profissional e a relação intrínseca com o estágio e a supervisão de campo, no conjunto das diretrizes curriculares que se consolida com o projeto ético-político da profissão.

1.2- Debate Atual e Desafios do Estágio Supervisionado

A ABEPSS discute continuamente o ensino do trabalho profissional, por meio de oficinas nacionais e regionais, buscando articular as unidades de ensino (alunos, professores,

assistentes sociais e supervisores de campo) e consolidar o projeto ético-político da profissão, com a implantação das diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.

Em especial no Estado de São Paulo, foram realizadas, em 2003, duas oficinas regionais e seis oficinas de micro regiões, e, das 29 unidades de ensino de Serviço Social, participaram 26, contando com 386 participantes, entre alunos, professores e supervisores de campo, que discutiram amplamente o tema “O estágio na formação profissional”. Vários foram os focos de discussão sobre esse tema, dentre eles, o lugar do estágio na formação profissional, estágio e supervisão e o ensino teórico-prático, o supervisor de campo como sujeito no processo da formação profissional, o significado do estágio na formação profissional do assistente social. Apresento, a seguir, algumas dessas reflexões e minhas considerações sobre essa questão.

A reflexão sobre estágio e supervisão como espaços de aprendizagem implica inicialmente situar essa questão no contexto da Educação e, conseqüentemente, na formação profissional.

Compreendida a educação como um meio para se alcançar um projeto de sociedade, pode-se denominá-la, então, como uma instância social em que se dá a luta pela transformação da sociedade. Dessa perspectiva, a formação profissional é um processo permanente de conhecimento ativo, contínuo e dinâmico, orientado por um projeto ético-político construído coletivamente, com direção social definida e articulado teórica e praticamente aos interesses das classes populares.

Portanto, que lugar ocupa o estágio e a supervisão, na formação profissional do assistente social?

Falar de estágio e supervisão é não perder de vista a concepção de educação e a concepção de formação profissional que norteiam a profissão. São espaços privilegiados para a qualificação e treinamento teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político do aluno. Esses espaços devem estar explicitamente reconhecidos no projeto pedagógico da unidade de ensino.

O estágio e a supervisão configuram, pela sua indissociabilidade, um dos princípios que fundamentam a formação profissional do assistente social preconizados pelas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.

Não se pode dissociar estágio de supervisão, pois o primeiro é o contexto em que o aluno estabelece relações mediatas entre os conhecimentos teóricos e o trabalho profissional, desenvolve a capacitação técnico-operativa e reconhece a articulação entre a prática do Serviço Social e o contexto político, econômico e cultural das relações sociais. A supervisão é caracterizada pelo acompanhamento e pela orientação profissional ao aluno. Estágio e supervisão são espaços interdependentes, no processo ensino-aprendizagem.

O **estágio** é, para o aluno, um momento de aproximação da realidade. É nele, em conjunto com os conhecimentos teóricos metodológicos, que se pode apreender a questão social, matéria-prima do trabalho profissional. É um momento de reflexão do fazer, do agir profissional, uma forma de apropriação das atividades realizadas no estágio, para reflexão, críticas e descobertas sobre as questões presentes na dinâmica da realidade. O estágio pode facilitar, também, a reflexão sobre a própria intervenção do aluno, iluminando estratégias e orientando sua ação. É um espaço de ensino do Serviço Social em que o aluno tem oportunidade de aprender, identificar-se e apropriar-se de sua futura profissão.

E a supervisão? Que lugar ocupa no processo ensino-aprendizagem?

A **supervisão** deve ser compreendida em duas dimensões distintas, mas não excludentes: a supervisão acadêmica, que deve estar sob responsabilidade de um docente, e a ação do supervisor de campo, que acompanha o aluno no estágio. Não há de se dissociar uma da outra, e sim olhar a supervisão como um processo construído em conjunto, entre supervisor acadêmico, supervisor de campo e aluno. Embora possuam papéis que diferem entre si, há uma relação interdependente entre eles. É importante que, a partir do projeto pedagógico da unidade de ensino, ambos se integrem no desenvolvimento da supervisão, desempenhando cada qual a sua função.

O supervisor **acadêmico** “[...] é o responsável pelo encaminhamento metodológico do estágio supervisionado, orientando situações que emergem da realidade social e seus desdobramentos” (OLIVEIRA, 2003, p. 83).

A supervisão acadêmica como prática docente, é tarefa do professor-supervisor no contexto do curso. Compreende o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na relação do professor supervisor-aluno e na atividade cotidiana de estágio, mediante uma dada programação que vise ao reconhecimento dos nexos entre os conhecimentos do Serviço Social e a realidade da prática profissional na sua relação com a demanda, com a organização e com a realidade social. (PINTO, 2003, p. 50)

A **supervisão de campo** é o espaço onde se dá o acompanhamento do estagiário na dinâmica do cotidiano do estágio. É um processo educativo para o desenvolvimento de habilidades técnico-operacionais do aluno, e um momento de reflexão frente às demandas atendidas no espaço sócio-institucional e de enfrentamento das questões sociais que emergem do cotidiano vivido pelo aluno, no estágio.

O estágio e a supervisão não podem ser vistos somente pela ótica do “dever ser” ou do “lutar para”; é preciso que se tenha clara a realidade concreta que se apresenta nesse espaço didático-pedagógico.

Qual é essa realidade?

Há que se **conhecer a realidade** que se apresenta entre ensino e estágio, para que se possa compreender a realidade do processo ensino-aprendizagem. O **aluno** é participante ativo do processo de formação profissional; porém, muitas vezes ele é visto como mão-de-obra barata, ou realiza, no estágio, atividades não condizentes com a sua condição de estagiário. O **supervisor de campo** muitas vezes não tem habilidade para desenvolver a supervisão, outras vezes a supervisão é imposta a ele, para que simplesmente cumpra o papel formal, além de não ser valorizado, nem remunerado por isso. Em contrapartida, o **supervisor acadêmico**, distanciado dos campos de estágio e do próprio supervisor de campo, acaba por ficar com a incumbência de articular, de forma dicotômica, os conhecimentos teóricos à prática.

Hoje não se pode deixar de mencionar a influência da dimensão **trabalho**, na relação estágio e supervisão. O estágio é visto como emprego, um espaço em que se busca somente a preparação técnica do profissional, para atendimento às demandas de mercado.

Outro ponto sobre estágio e supervisão é a questão do **ensino teórico-prático**. Hoje, considera-se que há unidade entre teoria e prática, ou seja, elas são interdependentes. A teoria nutre-se da prática, e a prática profissional, caracterizada por uma práxis, contribui para a produção de teoria. No entanto, ainda hoje há supervisores (acadêmico e de campo) com visões dicotômicas dessa questão.

Estágio e supervisão são momentos de aprendizagem em que o aluno pode se capacitar técnico-operativamente, observando as estratégias e as possibilidades de ação, apreender a questão social e perceber-se um profissional em construção.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, há uma teia de relações sociais, tanto interpessoais, quanto inter-institucionais (unidade de ensino e de estágio), que, reconhecida e

refletida pelos sujeitos envolvidos, possibilita a construção da aprendizagem profissional do aluno.

O ensino e a aprendizagem profissional mediante o estágio não ocorrem espontaneamente, na imediatez da prática profissional particularizada em uma organização, e nem pela simples presença física do aluno no campo de estágio. Para que seja realmente ensino-aprendizagem, o estágio e a supervisão devem ser compreendidos como um conjunto articulado que tem como pilar de sustentação a dimensão pedagógica e que dá ao ensino do Serviço Social o atributo de ser teórico-prático.

Muitos são os **desafios**, tanto para o debate sobre o estágio e supervisão, como para o processo de implantação das diretrizes curriculares. Descrevo, a seguir, algumas delas, conforme apontadas por Abramides (ABRAMIDES, 2003, p. 20-21), no relatório das oficinas de micro-regiões e regional sul II – gestão 2003-2004, referentes às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e do Mato Grosso do Sul:

- O estágio na formação profissional deve constituir-se em temática constante, no debate acadêmico, como elemento constituinte e constitutivo da formação profissional e de competência das unidades de ensino no processo formativo.

- O estágio deve ser pauta constante dos fóruns da ABEPSS, no sentido de antecipar-se, de forma articulada e organizada, na defesa do projeto ético-político da profissão e do ensino de qualidade na formação profissional.

- A ABEPSS, o conjunto CEFESS/CRESS⁷ e ENESSO⁸, entidades de formação, exercício profissional e estudantil, devem estabelecer tratamento permanente na defesa do

⁷ - CEFESS – Conselho Federal de Serviço Social. - CRESS – Conselho Regional de Serviço Social.

⁸ - ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social.

estágio qualificado, buscando estratégias para o enfrentamento das questões da contemporaneidade.

- O debate deve estar vinculado à Reforma do Ensino Superior no Brasil, em curso, que caminha no sentido da desconstitucionalização do Ensino, sob a lógica privatista e mercantil, que afeta diretamente o ensino público e a direção social das universidades comunitárias.

As reflexões sobre estágio e supervisão que se fazem presentes contribuem, tanto para o debate do ensino da prática em Serviço Social, como para o atual processo de revisão curricular que vem sendo vivenciado pelos cursos de Serviço Social.

A estrutura e a dinâmica da supervisão acadêmica de estágio, do curso em que se deu esta investigação, será descrita no capítulo III, no qual apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise dos dados.

CAPÍTULO II

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE HENRI WALLON PARA A SUPERVISÃO ACADÊMICA DE ESTÁGIO

Situada a supervisão acadêmica de estágio no projeto de formação profissional do assistente social e no projeto ético político da profissão, no capítulo anterior, para ampliar a compreensão de como se apresenta nesse contexto e sua importância no currículo do curso, passo a refletir sobre a dimensão pedagógica da supervisão acadêmica de estágio, considerando a teoria de Henri Wallon como eixo norteador. A dimensão pedagógica que priorizo é o aluno no seu processo ensino-aprendizagem, a interação aluno-grupo-supervisor acadêmico de estágio, a pessoa do supervisor e as condições de ensino.

Outros interlocutores também permearam a discussão, dentre eles, Gordon (1977), Zimmerman (2000; 1997), Castilho (2002), Corey (1983), Pinto (2003) e outros que estarão no decorrer do capítulo IV.

A escolha de Wallon como eixo norteador deste estudo se deve a dois motivos principais: pela ênfase que sua teoria dá à dimensão afetiva, dimensão esta que é privilegiada no foco desta investigação, e pela indissociabilidade entre Psicologia e Educação, que fundamentam a discussão da teoria e prática na formação do professor, discussão esta que leva certamente à questão do ensino.

Destaco quatro aspectos da teoria de Wallon que acredito contribuir em minhas reflexões acerca da supervisão acadêmica de estágio: a integração organismo-meio, os meios e os grupos, o conjunto funcional afetivo, bem como a relação teoria e prática no ensino.

2.1- Integração Organismo-Meio

Ao tomar conhecimento da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, esta passou a ser pano de fundo em minha prática docente, pois permitiu compreender o aluno em sua totalidade e reconhecer que as condições afetivas sempre colaboram com o processo de aprendizagem ou a ele se opõem. A dimensão afetiva é sempre um alicerce para o cognitivo, e vice versa. Uso a expressão “pano de fundo” no sentido de que ela não mudou minha prática na supervisão acadêmica, mas me fez voltar a ela inúmeras vezes, para referendá-la.

A teoria sobre o desenvolvimento humano elaborada por Henri Wallon busca compreender o indivíduo em sua totalidade, de forma integrada, considerando o meio social no qual os indivíduos atuam e pelo qual são influenciados. É uma abordagem interacionista, pois dá grande importância à relação entre a criança e o seu meio. Sobre a integração entre organismo-meio e o papel de cada um no desenvolvimento da pessoa, diz Wallon:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvidas indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas actividades técnicas ou intelectuais são a imagem da linguagem, que para cada um é a do seu meio! Mas a variabilidade do conteúdo, conforme o ambiente, atesta ainda melhor a identidade da função, que não existiria sem um conjunto de condições de que o organismo é o suporte. É ele que a deve fazer amadurecer para que o meio a desperte. Assim, o momento das grandes mutações psíquicas é assinalado, na criança, pelo desenvolvimento das etapas biológicas. (WALLON, 1995, p. 210)

Wallon afirma ser possível distinguir um e outra (organismo e meio) no desenvolvimento da criança e em suas relações recíprocas:

Ainda que o desenvolvimento psíquico da criança pressuponha uma espécie de implicação mútua entre fatores internos e externos, é contudo possível distinguir para cada um a sua parte respectiva. Aos primeiros é atribuída a ordem rigorosa das suas fases, de que o crescimento dos órgãos é a condição fundamental. (WALLON, 1995, p. 55)

Wallon não dissocia o biológico do social, porque ambos são complementares entre si e também complementam as relações recíprocas. A concepção walloniana, destacando a interdependência dos fatores biológicos (maturação do sistema nervoso) e socioculturais, no desenvolvimento psíquico (da consciência), descreve uma pessoa cuja trajetória é um vir a ser constante. O indivíduo “geneticamente social” só pode ser entendido nas suas relações com o meio. “O indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social. É-o, não na seqüência de contingências exteriores, mas na seqüência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente” (WALLON, 1979, p. 156).

A perspectiva psicogenética, segundo Wallon (1979) é aquela que

[...] estuda o psiquismo na sua formação e nas suas transformações. Pode fazê-lo à escala do mundo vivo, da espécie humana, ou do indivíduo. No primeiro caso, um dos seus problemas fundamentais consiste em descobrir ou definir as origens biológicas da vida psíquica. De facto, é impossível admitir a coexistência inicial e contínua do psiquismo e da vida à medida que é mais pormenorizadamente estudada nas suas reacções específicas, as origens da matéria viva parecem recuar para um grau de pequenez puramente molecular. (WALLON, 1979, p. 51)

A teoria walloniana é uma teoria de desenvolvimento que discute a integração do organismo-meio, e a integração entre os grandes conjuntos ou domínios funcionais. Esses conjuntos ou domínios “[...] são constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que no concreto é inseparável: o indivíduo” (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 60).

Para Wallon, no desenvolvimento da criança a integração funcional não é simples adição dos conjuntos funcionais, são domínios que se desenvolvem de forma diferenciada, que se complementam, traduzindo uma totalidade. Veja-se o que diz o autor:

Do mesmo modo, os progressos da criança não são uma simples adição de funções. O comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das actividades já possíveis concorre com todas as outras, recebendo do conjunto o seu papel. (WALLON, 1995, p. 42)

A integração entre os domínios funcionais, conceito central de Wallon, é assim

descrita por Mahoney:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. [...] Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY, 2002, p. 15)

Falando ainda da integração funcional dos conjuntos motor, afetivo, cognitivo e de pessoa, não se pode deixar de mencionar o sincretismo: “Todos os conjuntos funcionais revelam-se inicialmente de forma sincrética, isto é, apresentam uma forma nebulosa, global, difusa, sem distinção das relações que unem seus componentes” (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 60).

Embora Wallon tenha se detido na compreensão da criança, porque o objetivo da Psicologia é estudar a gênese, concordo com Tomarozzi (2004, p. 65), quando diz: “[...] entendemos que a pessoa quando se torna adulta carrega consigo, de modo a elaborar continuamente, muitos dos componentes da criança, sendo quase impossível considerar aquela sem considerar esta [...]”. Assim, acredito que possa utilizar as concepções de Wallon e transportá-las para as posturas adultas, quando me refiro ao aluno de graduação em Serviço Social na relação com a supervisão acadêmica de estágio.

Ter a compreensão das concepções de Wallon acerca de organismo-meio e a integração dos domínios funcionais implica reconhecimento, pelo professor supervisor, de que não se trabalha somente com o cognitivo, mas sempre com os demais conjuntos: afetividade, ato motor e pessoa. É olhar o aluno em sua totalidade.

Assim ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino aprendizagem. (MAHONEY, 2004, p. 21)

Não pretendo aqui aprofundar a questão da observação utilizada por Wallon, mas é

importante mencionar o que ele diz sobre a condição de observar. Chamo a atenção para o cuidado do supervisor acadêmico de estágio em apreender tudo o que se passa no processo ensino aprendizagem. Ele é parte desse meio e é nele que atua.

Não há observação sem escolha nem sem uma relação, implícita ou não. A escolha é comandada pelas relações que podem existir entre o objecto ou o acontecimento e a nossa expectativa, isto é o nosso desejo, a nossa hipótese ou mesmo os nossos simples hábitos mentais. [...] Se se trata de observação, a fórmula que damos aos factos corresponde muitas vezes às nossas relações mais subjectivas com a realidade, às noções práticas que utilizamos na nossa vida corrente.

Deste modo, é muito difícil uma criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou das nossas intenções. (WALLON, 1995, p. 35-36)

Conhecer o aluno em seus diferentes meios, supervisão acadêmica e estágio, possibilita ao supervisor visualizar diversas faces do aluno e contribuir com mais elementos para a sua formação.

2.2- Os Meios e os Grupos

Na teoria de Wallon, o meio e o grupo são conceitos distintos, porém são conexos; em certas situações, podem até coincidir, e em outras, se superpor. Para ele, “[...] o meio não passa do conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais” (WALLON, 1979, p. 163). Todo ser vivo mantém uma relação de dependência e transformações mútuas. É no meio que todo ser vivo se inicia, e é dele que retira suas condições de sobrevivência e evolução, conforme afirmação de Wallon apresentada por Gulassa (2004, p. 98).

O indivíduo depende do meio, pois é nele que satisfaz suas necessidades e, ao mesmo, tempo é nele que o grupo humano transforma as condições físicas e naturais, por meio de técnicas e pelo uso desse grupo.

Wallon considera o meio físico-químico, o meio biológico e o meio social. O primeiro refere-se ao meio básico para o ser vivo; o segundo é aquele:

[...] no qual a coexistência de várias espécies vivas em uma mesma porção de espaço determina ações recíprocas e, às vezes, como que um controle de cada uma por todas as outras, de tal forma que ocorre entre elas limitações mútuas e um estado de equilíbrio mais ou menos estável. (WEREBE, 1986, p. 168)

E o meio social é aquele construído de construções simbólicas e culturais: “[...] o meio social coloca, também, condições de existência coletivas, mas bem mais variadas, mais móveis e freqüentemente mais transitórias e sobre as quais podem destacar-se diferenciações individuais” (WEREBE, 1986, p. 168).

O meio físico-químico influencia e determina a construção do meio social, e o meio social se sobrepõe ao meio físico e transforma-o. Segundo Wallon, quanto ao meio social, “[...] é difícil imaginar o homem antes da sociedade. A existência de ambos parece ligada” (WEREBE, 1986, p. 169).

Wallon discrimina ainda meios espaciais e meios funcionais. Os meios espaciais referem-se a um espaço determinado, por exemplo, o meio rural, urbano e os funcionais caracterizam-se pelas suas similaridades nos interesses, nas obrigações e nos hábitos. Cita como exemplos o meio familiar, escola, grupos profissionais. Há alguns meios funcionais que são meios e grupo ao mesmo tempo, é o caso do meio familiar.

Wallon destaca o meio familiar, dizendo que “[...] são, ao mesmo tempo, grupos, isto é, sua existência baseia-se na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto”. (WEREBE, 1986, p. 171) Nas palavras de Gulassa:

É o primeiro meio funcional do qual a criança participa. Ele vai permitir e determinar mais diretamente a própria sobrevivência, o ‘ser ou não ser’. Nele a criança começa a aprender a satisfazer sua necessidade e adquirir as primeiras condutas sociais. Ao crescer a criança vai tendo contato com outros meios funcionais que lhe oferecem outras experiências e oportunidades, como por exemplo o meio escolar. (GULASSA, 2004, p. 99)

A escola é outro meio em que ocorrem as relações interindividuais: “[...] não é um grupo propriamente dito; trata-se antes de um meio em que podem constituir-se grupos de tendências variadas, os quais podem estar em harmonia ou em oposição com seus objetivos” (WEREBE, 1986, p. 171).

Não se pode falar de meio sem mencionar o grupo, de acordo com a teoria de Wallon:

Temporários ou duráveis, todos os grupos se atribuem objetivos determinados, dos quais depende sua composição; da mesma forma, a repartição de tarefas regula as relações dos membros entre si e, na medida do necessário, sua hierarquia. Nele pode haver postos de iniciativa, de comando, de apoio, de submissão, de oposição crítica. Na atribuição de tais postos podem entrar tanto as relações interindividuais de caráter quanto as circunstâncias. (WEREBE, 1986, p. 174)

De acordo com as concepções de meio da teoria de Wallon, posso relacioná-la com o foco deste estudo, dizendo que a supervisão acadêmica é meio e, ao mesmo tempo, constitui um grupo. É um espaço em que coexistem relações entre aluno-supervisor, aluno-grupo, aluno-aluno, aluno-estágio, aluno-supervisor de campo. É um meio que se encontra inserido no meio acadêmico, é um grupo em que se estabelecem relações aluno-supervisor acadêmico-grupo e em que emergem outras, vividas pelo aluno no estágio e na supervisão de campo. O estágio é outro meio com o qual o aluno tem contato e que, de forma intrínseca, está ligado ao meio supervisão acadêmica.

No estudo do desenvolvimento da criança, os meios e os grupos têm relevância, na teoria walloniana. Cabe aqui destacar as características do grupo que se relacionam diretamente com esta investigação.

Em relação ao sentimento de **pertença**, Wallon diz que, ao mesmo tempo em que a criança deverá se identificar com o grupo em sua totalidade, só poderá se agregar ao grupo se, dentre os seus membros, ela se distinguir como indivíduo. Há, ao mesmo tempo, o desejo de cooperar com o grupo e o de individualizar.

Por um lado, há a afiliação ao grupo com o conjunto, senão o grupo perde sua qualidade de grupo. A criança deverá assimilar seu caso ao de todos os outros participantes; deverá identificar-se com o grupo em sua totalidade, ou seja, com indivíduos, interesses e aspirações. Por outro lado, só poderá agregar-se verdadeiramente ao grupo se entrar em sua estrutura, ou seja, assumindo um lugar e um papel determinados, diferenciando-se dos outros, aceitando-os como árbitros de suas façanhas e fraquezas. Em resumo, assumindo entre outros membros a postura de indivíduo distinto que tem sua auto-estima e cuja autonomia, conseqüentemente, não pode ser ignorada. (WEREBE, 1986, p. 176)

Fazem parte desse processo indivíduo-grupo **as concordâncias e discordâncias** entre um e outro, entre os desejos individuais e a disciplina grupal. A busca do interesse individual e do interesse coletivo são momentos complementares de um mesmo processo.

É da natureza do grupo que estas duas tendências, individualismo ou espírito coletivo, se defrontem, quer entre os membros do grupo, quer em cada um deles. Mesmo que ambas as tendências possam comprometer a existência do grupo, são elas, entretanto, que lhe fornecem vida. (WEREBE, 1986, p. 176)

Solidariedade e desconfiança são sentimentos que estão presentes no grupo. Para Wallon, a palavra “Nós” pode ter dois sentidos: o sentimento de estar com o grupo e de isolamento como forma de defesa.

A palavra ‘Nós’ pode ter o sentido de ‘Nós todos’ ou o sentido de ‘Nós, os outros’. Tais sentidos, poder-se-ia dizer, são complementares. Sem dúvida, mas a intenção nos dois casos é diferente. O primeiro sentido implica solidariedade, o segundo desconfiança, às vezes, hostilidade, em todo caso necessidade de isolar-se. O segundo sentido, [...] corresponde a atitudes⁹ de defesa, portanto, mais urgentes, senão mais precoces, do que a necessidade de similaridade. (WEREBE, 1986, p. 177)

O grupo, para Wallon, é a interdependência das relações interindividuais, e não de relações de pessoa a pessoa. O grupo é o que seus membros são enquanto indivíduos e, ao mesmo tempo, o grupo impõe, a seus membros, obrigações definidas.

A estrutura de um grupo não é uma soma de relações interindividuais. Se ele existe, sua existência deve-se, sem dúvidas, à presença de seus membros e ao que eles lhe dão de si próprios. O grupo dependerá, então, do que eles são e do que fazem, mas, em troca, ele impõe suas exigências. Ele dá novas formas e objetivos específicos às atividades de seus membros. A decisão não é mais a resultante da escolha ou de atrativos puramente individuais, obedece a certos imperativos que dependem das tarefas, dos hábitos ou dos ritos do grupo. (WEREBE, 1986, p. 177-178)

⁹ Atitudes – Para Wallon, é a expressão da combinação entre tônus (nível de tensão muscular) e intenção; cada atitude é associada a uma ou mais situações (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 61). É a postura tônica que revela intenção.

Em suma, para concluir; a existência de um grupo não se baseia somente nas relações afetivas dos indivíduos entre si, e, mesmo que seu objetivo seja mantê-las, a própria constituição do grupo impõe a seus membros obrigações definidas. O grupo é o veículo ou iniciador de práticas sociais. Ele transcende as relações puramente subjetivas de pessoa a pessoa. (WEREBE, 1986, p. 178)

O processo indivíduo-grupo descrito por Wallon também pode ser percebido na supervisão acadêmica. São características que, observadas pelo supervisor acadêmico, tanto podem ser aproveitadas como conteúdos de reflexão no próprio grupo, como podem servir de sinal do momento em que se encontra o grupo. Conhecer essas características propicia ao supervisor acadêmico perceber-se como parte do grupo e avaliar seu papel de facilitador no processo ensino aprendizagem.

2.3- Afetividade e Aprendizagem

Como descrito anteriormente, o desenvolvimento humano é um processo contínuo e em constante movimento, e o conjunto funcional afetivo é um dos conjuntos que compõe esse processo. Aprofundar sobre esse conjunto facilitará a reflexão sobre ensino aprendizagem na supervisão acadêmica e a influência afetiva nesse processo.

O conjunto funcional afetivo tem origem nas sensibilidades internas de interocepção (ligadas às vísceras), que permite à criança sentir como estão os seus órgãos, como estômago, intestino etc., e de propriocepção (ligadas aos músculos), uma sensibilidade tônica ou postural relacionada às sensações ligadas ao equilíbrio, às atitudes e aos movimentos, que possibilita à criança sentir como estão os seus músculos; ambas são responsáveis pela atividade motora generalizada no organismo. Essas sensibilidades, juntamente com as respostas aos outros do seu entorno – sensibilidade de exterocepção (ligada ao exterior), ligadas pelos objetos do mundo exterior –, vão provocando sentimentos e emoções cada vez mais específicos: medo, alegria, raiva, e posteriormente, ciúme, tristeza, etc.

A afetividade na teoria de Wallon refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes. Na emoção há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento da ativação representacional, na paixão da ativação do autocontrole. (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 61)

Para Wallon, as emoções, sentimentos e paixão são os sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo.

Emoção é a exteriorização da afetividade, ou seja, ela se expressa pelo corpo, pela atividade motora e fisiológica. Tem poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o mundo humano e, através deste, com o mundo físico.

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, freqüente na criança. Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real. [...] Pelo seu sincretismo, pelo seu exclusivismo em relação a toda a orientação divergente, pela sua vivacidade de interesse e de impressão, a emoção é especialmente apta a suscitar reflexos condicionados. Sob influência deles, pode freqüentemente parecer em oposição com a lógica ou a evidência. (WALLON, 1995, p. 140)

Conforme as oscilações viscerais e musculares, as emoções vão se diferenciando: medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza. As emoções não são apenas um ato muscular e visceral: existe bem-estar ou mal-estar, tanto no espasmo, como na sua dissolução. A cada uma das emoções corresponde um padrão postural, que libera ou concentra energia com maior ou menor intensidade.

É uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações interindividuais; que funde os indivíduos e as circunstâncias exteriores; é um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si. (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 61)

Já o **sentimento** corresponde à expressão representacional da afetividade. “É o efeito que se observa habitualmente no adulto: redução da emoção através do controle ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias [...]” (WALLON, 1995, p. 144).

O sentimento não implica reações instantâneas e diretas, como na emoção, pois tende a reprimir o arrebatamento, típico na emoção autêntica, impor controles e obstáculos que quebrem sua potência.

Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, que multiplicam as tonalidades, as cumplicidades tácitas ou subentendidas. O adulto tem maiores recursos de expressão representacional: observa, reflete antes de agir; sabe onde, como e quando se expressar; traduz intelectualmente seus motivos ou circunstâncias. (MAHONEY, ALMEIDA, 2006, p. 62)

A **paixão** revela o autocontrole para dominar uma situação, tentando, para isso, silenciar a emoção.

Wallon diz “[...] que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, mais perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afectividade mais ardente, em que continuam a operar certas reações, [...] da emoção” (WALLON, 1995, p. 145).

2.4- Relação teoria-prática

Ao se referir à **formação do professor**, Wallon relaciona a Psicologia e a Educação como áreas indissociáveis; são dois momentos complementares de uma mesma atitude experimental (do professor), e não uma ciência normativa e outra aplicada.

Mas se a psicologia deve intervir na formação dos mestres, é muito menos, na minha opinião, como uma nova matéria de ensino do que para os avisar, pelo contrário, contra certos ‘slogans’ psicológicos e para os levar a tirar da sua própria experiência conclusões que serão instrutivas para o próprio psicólogo, porque continua a ser verdade que a psicologia aplicada não pode ser pura e simplesmente deduzida de uma psicologia que estaria já de posse dos seus princípios, mas que é o terreno experimental onde podem elaborar-se e controlar-se as suas verdades e os seus métodos. (WALLON, 1979, p. 343)

Wallon dá importância à formação psicológica dos professores, dizendo que essa formação não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar (ALMEIDA, 2002,

p. 86). A formação dos professores é um dos fatores que não se pode deixar de mencionar ao se discutir o processo ensino-aprendizagem na formação do aluno.

Diante dessas considerações, o olhar para o processo ensino-aprendizagem da supervisão acadêmica de estágio passa a ser outro. Reconhecer o aluno em sua **totalidade** é reconhecer que a integração dos conjuntos funcionais motor, cognitivo e afetivo, e da pessoa influenciam a aprendizagem. Não é somente o **cognitivo** que deve ser considerado, mas o aluno integral, em suas condições orgânicas e sociais. Ao se resgatar a **vivência do aluno no estágio**, pode-se observar a predominância do **afetivo**, e ao se criar condições de **reflexão sobre a prática de estágio**, a predominância é do **cognitivo**; não são processos estanques, mas simultâneos. Há que se mencionar, ainda, o conjunto funcional **motor**, que também nesse processo se manifesta com a expressão das emoções.

O supervisor acadêmico, como mediador entre o aluno e o conhecimento, pode canalizar o afetivo que permeia as interações que se estabelecem entre o estágio-aluno-supervisor de campo-supervisor acadêmico, para aproveitá-las no processo ensino-aprendizagem.

Considerando a supervisão acadêmica de estágio como um espaço de **interação entre o aluno, seu grupo e o professor**, percebe-se que esse espaço pode promover o amadurecimento profissional, a partir da reflexão sobre a prática vivenciada no estágio. Além disso, que pode favorecer a manifestação da afetividade que permeia o contato do aluno com os usuários, ampliando as possibilidades da constituição do seu perfil profissional.

O processo ensino aprendizagem pressupõe a relação com o outro, ou seja, professor-aluno, aluno-aluno, inseridos num conjunto de outras relações, aluno-campo de estágio, aluno-supervisor de campo, aluno-usuário, aluno-universidade etc. Falar da existência dessas

relações no contexto da supervisão acadêmica implica criar condições favoráveis para que o aluno expresse essas vivências por meio de emoções e sentimentos.

Há que se considerar as emoções e sentimentos presentes em um **processo grupal**. A **atmosfera afetiva** do grupo pode ser, tanto acolhedora, como de distanciamento, dependendo do momento do grupo, do qual o supervisor acadêmico faz parte.

Esses aspectos levam a refletir sobre a importância da leitura do grupo pelo supervisor acadêmico de estágio. Compreender a atmosfera afetiva dos alunos, quando chegam para a supervisão, torna-se crucial para a condução do próprio processo de supervisão. Esse conhecimento pode contribuir para o estabelecimento de um clima favorável para interações.

O **supervisor acadêmico, como facilitador** do processo ensino aprendizagem, deve reconhecer as próprias emoções e sentimentos e não os ocultar do aluno, mesmo porque, ao apreender conhecimentos nesse espaço, ele aprende também com a forma de ser e agir do supervisor. Galvão (2003, pp. 87-88) diz que a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle; deve, também, incluir possibilidades de expressão de emoções e sentimentos, pelo professor.

Outro fator relevante a ser mencionado, que esta pesquisa apontou, conforme descrito no capítulo IV, é que a afetividade não se expressa somente na relação professor-aluno, mas também em outras dimensões do trabalho pedagógico. “Na realidade, é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação ‘tête-à-tête’ com o aluno” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 129).

As **condições de ensino** planejadas e desenvolvidas pelo supervisor acadêmico de estágio (ter o aluno como referência, a escolha dos objetivos, das estratégias e atividades de

ensino, a organização dos dados) têm implicações afetivas na aprendizagem do aluno (LEITE; TASSONI, 2002, p. 129-130). Reconhecer a presença da dimensão afetiva nas interações aluno-supervisor acadêmico de estágio-grupo pode ajudar na melhor escolha das condições de ensino pelo supervisor acadêmico.

A reflexão sobre condução do supervisor acadêmico de estágio e as condições de ensino decididas por ele são um dos fatores imprescindíveis para a realização de um **ensino** verdadeiramente **teórico-prático** no curso de Serviço Social. Considerar esses aspectos significa ampliar a discussão sobre a formação do supervisor acadêmico de estágio.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresento o desenvolvimento da pesquisa, abrangendo a caracterização do local onde se deu a investigação, os objetivos, os sujeitos e o processo de coleta e análise dos dados.

Para a **caracterização do local** onde se deu a pesquisa, apresento a universidade e o departamento aos quais o curso de graduação de Serviço Social está vinculado, tomando como base o Projeto de implantação do novo currículo do curso de Serviço Social/Out 2003 e o Projeto Pedagógico/2005, documentos significativos para a compreensão da supervisão acadêmica na organização do curso. Apresento, ainda, a estrutura curricular em que a disciplina de supervisão acadêmica de estágio está inserida, conforme o Manual de Estágio/2004 desse curso de Serviço Social. Nele se especificam as normas da supervisão, a organização dos grupos, a metodologia e o processo de atribuição de aulas.

O termo de consentimento para autorização da pesquisa, assinado pela chefia do departamento de Serviço Social desta universidade, encontra-se arquivado conforme as normas do Comitê de Ética do Programa de Pós-graduação da PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Os **participantes da pesquisa** estão caracterizados conforme a idade, estado civil, área de atuação e local de estágio. Descrevo também a forma como se deu a seleção dos sujeitos da pesquisa.

Na **coleta de dados**, explico o instrumental utilizado e o processo de coleta de dados,

a partir do pré-teste e das colaborações da Banca de Qualificação do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP.

3.1- Caracterização do Local da Pesquisa

3.1.1- Da Universidade

A pesquisa se deu em uma universidade pública de ensino superior situada no Estado de São Paulo. São seus objetivos a produção, o desenvolvimento e a difusão de todas as formas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Essa unidade de ensino abrange, atualmente, 41 cursos de graduação, os quais estão divididos em 20 departamentos, que são unidades educacionais básicas, organizadas de forma a integrar as atividades de ensino, de pesquisa e pós-graduação e de extensão nos cursos de graduação. São administrados pelas chefias de departamento e pelos Conselhos de departamento (CONDEP). Aos departamentos estão vinculados o corpo docente e os respectivos cursos. Conta com aproximadamente 16000 (dezesesseis mil) alunos, 900 (novecentos) professores (55,74% de mestres e/ou doutores), 1200 (mil e duzentos) funcionários. Conta também com uma infra-estrutura de 94 (noventa e quatro) laboratórios, um acervo bibliográfico de mais de 220 (duzentos e vinte mil) exemplares e 40 (quarenta) núcleos de pesquisa nas áreas de humanas, biociências e exatas.

3.1.2- Do departamento de Serviço Social

O curso de Serviço Social conta com a Chefia do Departamento, Coordenadoria de

Estágio e Supervisão, Coordenadoria de Pesquisa em TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, o Conselho de Departamento – CONDEP e o Corpo Administrativo. Há também a Coordenadoria de Atividades Complementares.

A modalidade do curso é Bacharelado. Seu regime de matrícula é anual, e o regime de curso, seriado. O Turno de Funcionamento é de segunda a sexta-feira, no período noturno, e aos sábados, no período matutino. O curso oferece 80 (oitenta) vagas. A carga horária total é de 3264 (três mil duzentos e sessenta e quatro horas); o prazo mínimo para integralização do curso é de 4 (quatro) anos, e o prazo máximo, de 7 (sete) anos.

O curso de graduação em Serviço Social objetiva o desenvolvimento de um processo intelectual que oriente uma ação profissional comprometida com os segmentos potencialmente excluídos dos processos sociais, numa dada realidade histórico-social. Isso significa habilitar o aluno para o exercício da atividade profissional do assistente social, qualificando-o nos campos ético-político, teórico-metodológico e técnico-operativo.

As diretrizes curriculares aprovadas pela ABESS, em 1996, e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em 2002, são os princípios que fundamentam o Projeto Pedagógico do Curso.

3.1.3- Da organização do curso

A organização que preside a estrutura curricular sustenta-se em dois fatores principais: o primeiro constitui-se nos núcleos de **fundamentação da formação profissional**, que agrupam as disciplinas do curso; o segundo refere-se à **flexibilidade dos componentes curriculares**.

Os núcleos de fundamentação da formação profissional são:

- **núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social:** compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos, para conhecer o ser social e as relações sociais, próprios a cada formação societária;

- **núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira:** compreende as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;

- **núcleo de fundamentos do trabalho profissional:** compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho, ou seja, suas trajetórias histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e **o estágio supervisionado**, voltando-se para a capacitação da instrumentalidade do assistente social em sua atividade de conhecer, analisar, interpretar e intervir no campo das expressões da questão social e, por conseguinte, das demandas sociais existentes, emergentes e potenciais.

A estrutura curricular implica a integração de outros componentes curriculares ao ensino das disciplinas. São os seguintes componentes curriculares:

- **disciplinas:** constituem-se como particularidades das áreas de conhecimento, enfatizando determinados conteúdos, priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, principalmente nas dimensões teórico-metodológicas;

- **oficinas:** constituem-se e caracterizam-se pela abordagem vivencial de questões e situações experimentadas pelo aluno no seu processo de formação profissional, aplicando-se

aí o tratamento de se reconstituir o problema e vivenciá-lo no conjunto de alunos, verificando suas implicações objetivas e intersubjetivas, buscando que as respostas às questões e situações sejam efetivamente construídas pelo próprio grupo, produzindo-se, dessa forma, novos conhecimentos e o aperfeiçoamento e expansão do repertório atitudinal/profissional do aluno, gerando habilidades novas e/ou o aprimoramento das existentes;

- **seminários temáticos:** momento de aprofundamento de temáticas determinadas, envolvendo o exercício profissional e os processos sócio-históricos em curso na sociedade brasileira, privilegiando, como estratégia de tratamento didático-pedagógico, o estudo de literatura específica e a apresentação e discussão dos resultados do processo reflexivo;

- **atividades complementares:** conjunto de atividades que devem ser desenvolvidas pelo aluno no decorrer do curso, como: leituras dirigidas, visitas monitoradas, participação em palestras ou conferências, participação em congresso, seminário; encontros da categoria profissional ou de interesse da área; iniciação científica, monitoria, trabalhos, comunicações ou artigos apresentados em congresso, simpósio, encontros ou publicações em revistas; representação discente em instâncias colegiadas da Universidade e/ou organizações da categoria (ABEPSS, ERESS¹⁰, ENESSO). As Atividades Complementares serão realizadas, por sua própria natureza, fora do horário das aulas, ou seja, em período diurno.

3.1.4- Do estágio e da supervisão

Nessa unidade de ensino, o Departamento de Serviço Social elaborou, em fins de 1996, a proposta de alteração do Currículo Pleno, seguindo as exigências do Currículo Mínimo em vigor (3740 horas). A grande mudança dessa proposta, no que se refere ao estágio

¹⁰ ERESS – Encontro Regional de Estudantes de Serviço Social.

e à supervisão, é quanto à carga horária. O Departamento, com base nas discussões nacionais em andamento, nas particularidades da região e da Universidade e na proposta do curso de Serviço Social, propôs ao CONSEP - Conselho de Ensino e Pesquisa dessa unidade de ensino (12/11/96), a inclusão da **supervisão acadêmica de estágio e da orientação de TCC como disciplinas integrantes da grade curricular, com carga horária própria, e com uma equipe de professores supervisores e professores orientadores - o que foge à regra das disciplinas comuns**. O Conselho aprovou essa proposta e também a nova carga horária mínima de estágio exigida pelo curso: 300 (trezentas) horas, sendo 150 (cento e cinquenta) horas na 3ª série e 150 (cento e cinquenta) horas na 4ª série. Essa deliberação entrou em vigor em 1997 e se aplica aos alunos que ingressaram no curso a partir do ano de 2005.

A relação entre a Coordenação de Estágio e a Central de Estágio

A Universidade conta com uma Central de Estágios, a qual coordena e controla todos os estágios dos diversos departamentos, obedecendo aos critérios dos currículos mínimos e plenos de cada curso.

À Coordenação de Estágio do Departamento de Serviço Social cabe:

- a) orientar os alunos na busca de estágio;
- b) encaminhá-los à Central de Estágio, para formalização do estágio;
- c) enviar o Relatório Anual de Estágio dos alunos da 4ª série para a Central, juntamente com o que foi elaborado ao término da 3ª série.

Sempre que surgem questões que extrapolam a competência do Departamento e que são relativas aos campos de estágio, a coordenação pode solicitar a intermediação da Central de Estágios.

Política de Estágio do Departamento de Serviço Social

O Departamento de Serviço Social tem, dentre suas responsabilidades, a **política de estágio**, com base no atendimento dos critérios determinados pela legislação vigente no curso. Tem também, como competência, interceder junto às instâncias superiores da Universidade naquilo que for necessário para aprimoramento do ensino-aprendizagem dos alunos, bem como propor novas estratégias e conteúdos e acompanhar o efetivo cumprimento da política de estágio aprovada.

À chefia do Departamento cabe a decisão, em última instância, da aprovação ou desaprovação dos campos de estágio; da aplicação de penalidades; das alterações de procedimentos; e outras medidas cabíveis, de acordo com a situação apresentada.

O Departamento de Serviço Social dessa Universidade tem o entendimento de que a finalidade do estágio é inserir o aluno na prática do Serviço Social, oferecendo-lhe a oportunidade de refletir sobre o exercício profissional nas diferentes expressões, contribuindo também para a construção de uma identidade profissional.

A inserção do aluno no estágio é feita em dois momentos. O primeiro deles, na 1ª e 2ª séries do curso, pelas disciplinas de Introdução à Prática Profissional I e II. Há monitoramento de docentes dessas disciplinas, e o aluno tem uma primeira aproximação com a prática. O segundo momento, na 3ª e 4ª séries, com a inserção, propriamente dita, no campo de estágio.

Preparação ao Estágio na 1ª série

Nessa perspectiva, o Departamento de Serviço Social elaborou, como estratégia, a inserção do aluno no contato com as várias expressões da prática profissional desde a primeira série do curso. Na primeira série, objetiva levar o aluno a um contato inicial com a realidade do profissional de Serviço Social, possibilitando-lhe “[...] a compreensão da relação orgânica entre Serviço Social e Realidade Social. A prática profissional é objeto relevante dessa elaboração, construída a partir das representações que os alunos têm do Serviço Social e das referências que trazem”. (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Manual de Supervisão e Estágio, 2003, p. 10). É ainda uma primeira aproximação da atuação profissional, a partir do exercício de observação. É um movimento de ida dos alunos aos campos de atuação profissional, acompanhados pelo professor, com base nas discussões e relatos trazidos às aulas.

Preparação ao Estágio na 2ª série

Na segunda série, o aluno já deverá ter condições de compreender melhor essa prática profissional, identificando suas funções e atribuições, e conhecendo “[...] os diversos campos de atuação, objetivando o desenvolvimento de uma postura investigativa, em relação à observação da prática profissional e às diversas expressões da questão social. Compreensão da supervisão de campo e acadêmica enquanto processo de ensino-aprendizagem”.(UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Manual de Supervisão e Estágio, 2003, p. 11). Esse processo servirá de apoio para a escolha do campo no qual o aluno desejará estagiar

(e aprofundar conhecimentos), na terceira série. É a preparação para inserção do aluno no estágio.

Portanto, o aluno da 2ª série poderá desenvolver estágio de observação, desde que garantidas, na Unidade de Estágio, as normatizações para essa modalidade:

- O aluno não deverá realizar atendimentos individualizados;
- O aluno não poderá coordenar reuniões ou dinâmicas de grupo;
- O aluno deverá *acompanhar as atividades do Assistente Social (visitas domiciliares; atendimentos; reuniões; entre outros)*, registrando suas observações no diário de campo.

Ainda na perspectiva de preparar o aluno para sua inserção no estágio, a Coordenadoria de Estágio desenvolve atividades que lhe proporcionam conhecimento das diferentes áreas de atuação profissional, por meio de palestras com Assistentes Sociais que atuam nessas áreas, palestras estas coordenadas pela disciplina Introdução à Prática Profissional – IPP.

Nesse conjunto de estratégias, prevêem-se, ainda, treinamentos enfocando os principais aspectos requisitados por setores de recrutamento e seleção, em empresas e/ou instituições. O aluno da 2ª série também tem acesso aos campos de estágio, por meio de um rol atualizado, que permanece disponível na Secretaria do Departamento.

É a partir da terceira série que o aluno passa a fazer o estágio obrigatório e a contar com dupla supervisão: a acadêmica e a de campo. A metodologia do trabalho de supervisão nas terceiras e nas quartas séries compreende um constante entrelaçamento do conteúdo programático e as requisições postas de imediato pelo supervisionado. Esse entrelaçamento,

por conseguinte, propõe o tratamento da questão trazida pelo supervisionado a partir das várias possibilidades de análise, dentro do conteúdo programático da série.

Supervisão Acadêmica para a 3ª e 4ª séries

Na 3ª série, o curso tem como um dos seus objetivos a inserção do aluno no exercício profissional, por meio da prática de estágio ou de estudos específicos das práticas do Serviço Social, habilitando-o para a intervenção profissional (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Relatório síntese dos estudos da comissão pedagógica no período de 1990 a 1995, 1995). Na 4ª série, o aluno continua o estágio e a supervisão acadêmica de estágio. A seguir, apresento as ementas das disciplinas Supervisão Acadêmica de Estágio I (3ª série) e II (4ª série):

Ementa da Disciplina Supervisão Acadêmica de Estágio I:

Engajamento do aluno nos campos de estágio. Estudo e reflexão das questões sociais emergentes na prática de estágio. Elaboração do plano de Estágio, contendo propostas concretas de atuação, numa primeira aproximação com a prática profissional e com a apreensão concreta, materializada, das relações institucionais. Espaço acadêmico, pedagógico, reservado para a reflexão, orientação e avaliação do cotidiano do estagiário. Exercício gradativo (com diferentes graus de complexidade), da utilização dos instrumentos técnico-operativos do Serviço Social. A supervisão será dada por um professor assistente social, em pequenos grupos, divididos preferencialmente por área de atuação profissional, tais como saúde, criança/adolescente, empresa, assistência, comunidade, entre outros.

Ementa da Disciplina Supervisão Acadêmica de Estágio II:

Supervisão em sala por professor assistente social do Departamento, oferecida em grupos, divididos por área de estágio (saúde, criança/adolescente, empresa, assistência, comunidade, etc.). Objetiva refletir, orientar o aluno estagiário e capacitá-lo no uso dos instrumentais técnico-operativos, dentro dos preceitos éticos da profissão. Auxilia

na sistematização da prática realizada no estágio, rompendo com o empirismo, estabelecendo a relação teoria-prática de forma mais concreta e objetiva, identificando as categorias teóricas na prática de estágio. A prática teoricamente orientada. (UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Projeto Pedagógico, 2005, p. 37)

Estágio Interno e Bolsa Estágio

- O Estágio Interno, previsto em Deliberação pertinente da Universidade, tem por objetivo inserir o aluno em atividades de ensino, pesquisa ou extensão a partir da 3ª série.

- O acadêmico cumpre uma carga horária de até 20 horas semanais e recebe uma Bolsa Estágio correspondente a até 50% do valor da mensalidade.

- O processo de seleção configura-se em inscrição do aluno e, posteriormente, entrevista, podendo ser complementada com prova escrita. Após a seleção, a inserção do estagiário passa pela aprovação do CONDEP e, posteriormente, é emitida uma Deliberação, pela pró-reitoria competente.

Projeto “Campus Oficial de Estágio”

O Departamento de Serviço Social, com o objetivo de atender à demanda de alunos que não dispõem de tempo para realizar o estágio regularmente durante a semana, e com o objetivo de preencher uma lacuna, visto que há uma diminuição da oferta de campos de estágio, elaborou o “Projeto Campus Oficial”. Tal projeto pretende:

- Inserir os alunos do curso em projetos vinculados à Pró-reitoria de Extensão e Relações Comunitárias e aos Departamentos, visando ao cumprimento da carga horária obrigatória, bem como favorecer um espaço interno de aprendizagem prática;

- Desenvolver ações de caráter comunitário;

- Levar o aluno a aproximar-se da realidade social;

- Favorecer a realização de ações interdisciplinares;

- Criar espaços de reflexão, planejamento, implementação e implantação de novos projetos de caráter interdisciplinar.

Os alunos que não solicitam bolsa-estágio podem participar do projeto, cumprindo a carga horária e desenvolvendo as atividades nos finais de semana, a partir dos critérios de seleção definidos pela Coordenadoria de Estágio do Departamento e pelo CONDEP.

Cabe ressaltar que as vagas em projetos vinculados ao Departamento de Serviço Social são destinadas prioritariamente àqueles que não dispõem de tempo ou condições para estagiar em outro local.

3.1.5- Da Supervisão Acadêmica de Estágio

Para consecução de seus objetivos, o Departamento de Serviço Social conta com uma Coordenação de Estágio e com uma equipe de supervisores acadêmicos cuja composição dependerá do número de alunos matriculados na 3ª e 4ª séries e de professores supervisores acadêmicos disponíveis no quadro.

Apresento a seguir a estrutura da supervisão acadêmica de estágio, explicitando as normas, a organização dos grupos, a metodologia e o processo de atribuição de aula para essa disciplina.

Normas da Disciplina

A disciplina Supervisão Acadêmica de Estágio é ministrada por *uma equipe de professores supervisores acadêmicos, tendo carga horária de 136 horas aula*, distribuídas entre atividades com os alunos em sala e atividades de leitura, elaboração de material, atendimento individual, quando necessário, contato com supervisor de campo, participação em reuniões de supervisores, e outras. Como disciplina devidamente aprovada pelo CONSEP-Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade, em 04/11/96, conforme Deliberação n.º PRG-012/96, [...] *há exigência de 75% de frequência e nota mínima 6,0 (seis) de média, o que, não atendendo essas exigências implicará em reprovação.*

Neste sentido, as ausências nos encontros de supervisão acadêmica implicarão o cômputo de 04 (quatro) faltas semanais, considerando-se as atividades que deverão se realizar intra e extraclasse.

Sendo uma disciplina, a Supervisão Acadêmica deverá atender aos requisitos básicos de avaliação, conforme Deliberação pertinente. Contudo, essa disciplina apresenta como pré-requisito a vinculação do aluno ao estágio prático curricular e vice-versa. A reprovação ou o não cumprimento de uma dessas modalidades implicará a reprovação em ambas.

Da organização dos grupos

A Coordenadoria de Estágio, no princípio de cada ano letivo, divide os alunos em subgrupos por aproximação das áreas de estágio, como, por exemplo, empresa, criança/adolescente, saúde, assistência e outros. No entanto, o professor poderá, caso haja necessidade, prestar atendimento individualizado, para sanar dúvidas/dificuldades. Cada professor, também dividido por área de maior experiência profissional, receberá em média 12 alunos por série. O professor, embora tenha as orientações gerais da Coordenação, planeja suas atividades (conteúdos, estratégias, dinâmicas) de acordo com a particularidade e a necessidade do grupo.

O aluno designado para um grupo de supervisão poderá transferir-se para outro, após avaliação dos supervisores acadêmicos implicados e aprovação da Coordenação, a qual determinará o novo grupo.

Da Metodologia

O professor supervisor acadêmico deve partir sempre das necessidades comuns do próprio grupo, as quais surgem dos relatos de situações vivenciadas no estágio e, também, dos registros feitos no Diário de Campo. Somente após essa identificação é que o professor parte para a reflexão com o grupo, procurando teorizar a prática vivenciada e extrair os elementos de ligação entre os conteúdos disciplinares do curso e a vivência do aluno em seu estágio. O professor também subsidiará essas reflexões, conforme as necessidades apresentadas pelos alunos, com material de leitura, estudos, elaboração e outros.

O processo de supervisão deverá contemplar o grupo como elemento de aprendizado, procurando, com essa abordagem, desencadear um processo que facilite a percepção do aluno nas relações intra e extra-grupais, incentivando sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Da Atribuição de Aulas

O processo de atribuição de aulas da disciplina de Supervisão Acadêmica de Estágio segue as normas estabelecidas pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade. No entanto, por se tratar de Supervisão Acadêmica de uma disciplina de caráter específico, essa atribuição pressupõe o atendimento dos seguintes critérios: ser assistente social; possuir experiência prática como assistente social de, no mínimo, 03 anos; possuir, no mínimo, curso de especialização compatível com as áreas de estágio; ter disponibilidade de um dia específico para a Supervisão Acadêmica.

3.2- Objetivos propostos para a Pesquisa

- Identificar as situações que promovem a expressão de emoções e sentimentos nas relações aluno-supervisor acadêmico; aluno-supervisor de campo; aluno-campo de estágio;
- Compreender o papel da afetividade no processo de supervisão acadêmica de estágio.

3.3- População de Estudo

Este estudo abrangeu alunos da 3ª e 4ª séries do curso de Serviço Social. Esses alunos participavam de diversos grupos de supervisão acadêmica de estágio.

Esta investigação abrangeu 18 (dezoito) alunos do total de 126 (cento e vinte seis) que cursavam a disciplina de Supervisão Acadêmica de Estágio I e II no ano de 2005, sendo que 9 (nove) cursavam a 3ª série e 9 (nove), a 4ª série, todos do sexo feminino.

Em relação à **idade**, 10 (dez) dos alunos têm entre 20 e 30 anos, 6 (seis) estão entre 30

e 45 anos, e 2 (dois) não mencionaram a idade. No que se refere ao **estado civil**, verifiquei que 10 (dez) são solteiros, 7 (sete) são casados, e 1 (um) vive com o companheiro em união consensual. Verifica-se que prevalece um maior número de jovens solteiros, entre os participantes desta investigação, embora não haja diferenças significativas entre aqueles de idade acima de 30 anos e aqueles que são casados. Há um certo equilíbrio entre o número de solteiros e casados.

Várias são as **áreas** que envolvem a **atuação** dos alunos no estágio: 6 (seis) realizam estágio na área de Criança e Adolescente e 4 (quatro), em Assistência Social. Já na área da Saúde, 2 (dois); e, em referência à área da Mulher, também 2 (dois). Entre os participantes desta pesquisa, encontrei 1 (um) na área do Idoso; Migrantes, 1 (um); e na área de pesquisa – história oral, 1 (um). Um dos participantes não mencionou o local onde realizava o estágio.

Ainda caracterizando os alunos, levantei o **local de estágio** em que se encontram. Observei que 9 (nove) dos alunos estão inseridos em organização pública; 5 (cinco) fazem estágio no âmbito da Universidade, e 4 (quatro) encontram-se em organização privada. Em referência à área de atuação dos participantes e ao tipo de organização onde realizam o estágio, nota-se que a concentração de estágio está na área da criança e adolescente, e o setor público é o que mais absorveu alunos para a realização do estágio.

3.4- Coleta de Dados

Considerei o **grupo de discussão** como a técnica mais adequada para a obtenção dos dados desta pesquisa. É uma técnica que facilita aos participantes expressarem suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica, num ambiente de diálogo e interação entre pesquisador-sujeito da pesquisa-grupo.

Com essa técnica, criaram-se condições favoráveis para que o aluno pudesse, a partir de sua vivência no grupo de supervisão acadêmica, expressar as emoções e sentimentos vividos nesse espaço.

Várias razões determinaram a opção por essa técnica. Primeiramente, a supervisão acadêmica de estágio é uma situação de grupo em que ocorrem reflexões teórico-práticas sobre o exercício profissional, e a técnica grupo de discussão é também um espaço que oferece as mesmas características da disciplina de supervisão acadêmica. Outra característica dos grupos de supervisão acadêmica é o número de alunos, variando de 12 a 15 em cada grupo. Utilizar para o grupo de discussão um número semelhante ao dos grupos de supervisão acadêmica colaborou para uma discussão mais aprofundada do tema. Além de a técnica ter facilitado a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa, favoreceu também a interação entre os próprios participantes, possibilitando um diálogo respeitoso e permeado pela ética. Com questões abertas e não diretivas, os participantes puderam expor livremente suas experiências no grupo de supervisão acadêmica de estágio. Com a interação estabelecida entre os participantes do grupo de discussão, a fala de um estimulou o outro a se expor, a identificar-se com a experiência do outro, e até mesmo a aprender com o que viu, ouviu e sentiu, nesse espaço.

Elaborei questões norteadoras para a discussão em grupo e passei para a realização do pré-teste, em maio de 2005, com um grupo de 5 (cinco) alunos da 4ª série do curso de Serviço Social que participaram espontaneamente.

As questões norteadoras, a partir da discussão com esses 5 (cinco) alunos foram alteradas, para melhor atender aos objetivos da pesquisa. Apresento abaixo as questões norteadoras que ficaram definidas para o grupo de discussão:

- a) Conte uma situação em supervisão acadêmica de estágio que tenha marcado você.
Conte um caso/fato acontecido na supervisão acadêmica de estágio que chamou sua atenção.
- b) Como você se sente, na supervisão acadêmica de estágio?
- c) Como é o grupo de supervisão acadêmica de estágio de vocês? Como você se sente no grupo de supervisão acadêmica de estágio?
- d) Como o supervisor acadêmico conduz a supervisão acadêmica de estágio?
- e) O que é esse espaço de supervisão acadêmica de estágio?

O grupo de discussão com os alunos foi gravado e filmado. O vídeo foi utilizado exclusivamente como instrumento complementar à gravação, na transcrição da discussão do grupo. A filmagem facilitou sobremaneira a transcrição da fita cassete, pois houve momentos no grupo em que a gravação do diálogo foi de difícil compreensão. A filmagem, portanto, colaborou no entendimento dos depoimentos dos participantes da pesquisa, para finalizar a transcrição.

O processo de formação e realização do grupo de discussão ocorreu no mês de agosto de 2005. Foram formados dois grupos de discussão; um deles, com alunos da 3ª série, e o outro, com alunos da 4ª série. Para a seleção desses alunos, fiz contato com cada turma separadamente, em uma aula cedida por um professor do curso. No contato com todos os alunos de cada série (3ª e 4ª), fiz minha apresentação e explicitar o objetivo da pesquisa. A participação dos alunos foi espontânea. Com receio de que o grupo se tornasse muito grande, comprometendo a participação de todos na discussão e descaracterizando a situação de um grupo semelhante ao da supervisão acadêmica, estabeleci o número de 9 (nove) alunos, aproximadamente, para a composição dos grupos, por série.

Selecionados os alunos de cada série interessados em participar da pesquisa, explicitarei com cada grupo, mais detalhadamente, a proposta, a forma em que ocorreria a discussão sobre a supervisão acadêmica de estágio e a garantia do sigilo das informações. Defini, em conjunto com os alunos, a melhor data e horário para a realização dos grupos de discussão. Esses alunos pertenciam a grupos diferentes, na disciplina de Supervisão Acadêmica da 3ª e 4ª séries do curso. Essa composição trouxe, para a pesquisa, situações diferenciadas para a expressão das emoções e sentimentos vividos na aula de supervisão acadêmica de estágio.

Os procedimentos para a discussão foram os mesmos para os dois grupos. Inicialmente, os alunos foram solicitados a formarem um círculo; fiz uma retomada dos objetivos da pesquisa e da garantia do sigilo das informações. Nessa oportunidade, solicitei a permissão dos alunos para a filmagem e gravação da discussão.

Após as orientações iniciais, os alunos apresentaram-se pelo nome, idade, estado civil, área de atuação e local de estágio. Essas informações fizeram parte da caracterização dos participantes da pesquisa, conforme descrito no item anterior.

Para abrir o diálogo entre os alunos, foi proposta a primeira questão desencadeadora: *conte uma situação da supervisão acadêmica de estágio que tenha marcado você*. Durante a discussão, outras questões foram paulatinamente inseridas, para manter o aquecimento da discussão no grupo e para não perder de vista os objetivos propostos. Procurei não interferir na discussão, deixando-os à vontade para expor suas vivências sobre a supervisão acadêmica de estágio. Em alguns momentos da discussão, fiz interferências, apresentando questões pertinentes ao tema discutido, com fins exclusivos de compreensão e entendimento das idéias expostas pelo grupo. A discussão foi finalizada com a exposição de cada aluno sobre o que é o espaço de supervisão acadêmica de estágio.

O **apêndice A** traz a sistematização dos dados referentes aos alunos da 3ª série do curso de Serviço Social, e o **apêndice B**, a sistematização dos dados coletados dos alunos da 4ª série, para que o leitor possa acompanhar a análise descrita no capítulo IV deste trabalho.

3.5- Análise dos dados

Para facilitar a sistematização dos dados, optei pela elaboração de um quadro. Depois de idas e voltas, percebi que o quadro foi o que me ofereceu melhores condições para visualizar os dados que obtive e atender aos objetivos da pesquisa. Elaborei dois quadros, um para os dados dos alunos da 3ª série e outro para os da 4ª série, organizados a partir dos seguintes elementos: depoimento, explicitações das questões abordadas, sentimentos nomeados pelos participantes do grupo, sentimentos captados pelo pesquisador.

A partir dessa sistematização, procedi à análise, destacando os temas: relação aluno-supervisor acadêmico; aluno-grupo de supervisão acadêmica; aluno-supervisor de campo-campo de estágio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Considerando a descrição da trajetória metodológica descrita no capítulo anterior, resgato o problema de pesquisa e seus objetivos, para facilitar a compreensão da análise dos dados apresentados neste capítulo.

Para conhecer as emoções e sentimentos vividos na aula de supervisão acadêmica de estágio, pelos alunos de Serviço Social, busquei identificar as situações que promovem a expressão de emoções e sentimentos nas relações aluno-supervisor acadêmico; aluno-supervisor de campo; aluno-campo de estágio, e compreender o papel da afetividade no processo de supervisão acadêmica de estágio.

Dessa forma, organizei os dados em dois quadros (apêndices A e B), nos quais explicitarei as questões significativas surgidas no grupo de discussão, destacando os sentimentos nomeados pelos participantes do grupo e aqueles captados por mim. À medida que fui organizando os dados, percebi que, repetidamente, para o aluno falar de si, iniciava seu depoimento falando do outro. Assim, considere também, na organização dos dados, os momentos em que o depoente falava de si propriamente dito, os momentos em que falava do outro, e aqueles em que, ao falar do colega de grupo, supervisor de campo ou supervisor acadêmico, na verdade estava falando de si mesmo. As emoções e sentimentos explícitos e implícitos captados neste estudo também seguiram a mesma lógica: sentimentos captados em si mesmo, sentimentos captados no outro e sentimentos captados no outro para falar de si.

Os dados mostraram que não se pode falar de supervisão acadêmica sem deixar de mencionar o estágio, e vice versa. Falar de estágio implica necessariamente abordar a

supervisão de campo. Há uma relação intrínseca entre supervisor acadêmico, aluno, supervisor de campo e estágio.

Diante das inúmeras relações que permeiam a supervisão acadêmica, procurei identificar as emoções e sentimentos surgidos nessas relações, na visão do aluno. Selecionei aqueles mais significativos. Surgiram diversos pontos a serem abordados, mas devido à falta de tempo não foram analisados.

Para que se possa visualizar melhor as emoções e sentimentos, nesse processo de análise, considerei as relações aluno-supervisor acadêmico, aluno-grupo de supervisão acadêmica e aluno-supervisor de campo-estágio. Para cada um desses temas, apresento as situações que facilitam e dificultam a expressão de emoções e sentimentos do aluno, na aula de supervisão acadêmica, e as diversas emoções e sentimentos surgidos em cada um deles. Apresento, ainda, outras situações, em que o aluno também expressa suas emoções e sentimentos, porém são situações estruturais, ora advindas do estágio, ora do curso na Universidade.

4.1-Relação aluno-supervisor acadêmico

4.1.1- Condução do supervisor acadêmico

Situações que facilitam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica:

O supervisor acadêmico vai se deparar com as mais diversas emoções e sentimentos do aluno, e o aluno, por sua vez, vai compartilhar suas dificuldades ou crescimento profissional com um supervisor que possa **acolher e compreender a situação** pela qual está passando. Essa situação foi percebida pelo supervisor, quando este acolheu a aluna na sua **angústia**, em relação **ao estágio** na 3ª série:

[...] mas o meu supervisor, que era o E., ele me ajudou muito. Ele me pegou pela mão mesmo. Ele foi um pai para mim. Só faltou me pegar no colo. Porque ele viveu comigo, sabe? Essa angústia...

A aluna sentiu-se **compreendida, acolhida** como filha, em virtude da **ajuda** recebida do supervisor acadêmico. A **angústia** estava em não conseguir fazer a **relação teoria e prática**, influenciada que estava, pelos seus problemas pessoais.

[...] daí eu comecei o estágio e mesmo assim ainda permaneceu. Porque eu tinha muita angústia assim, sabe? Eu não conseguia fazer relação teoria e prática assim. Eu tinha problemas assim, meus que também influenciaram.

E eu não sei se hoje ele sabe a importância que ele teve para mim [...] Mas ele me ajudou muito, porque eu sofria muito. Eu chorava. Nossa! Eu não sabia dizer nem para ele o que eu estava sentindo.

[...] mas o papel do supervisor para mim acadêmico foi muito importante. [...] mas esse carinho que ele teve, essa paciência que ele teve comigo, me ajudou muito a não desistir.

A afetividade influencia no processo de aprendizagem do aluno, e vice versa. E a interação professor-aluno também facilita essa aprendizagem, quando o supervisor respeita e identifica o momento em que o aluno está e colabora para que ele supere suas dificuldades.

A teoria [de Wallon] pressupõe uma íntima relação entre emoção e cognição, logo o professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice e versa. (ALMEIDA, 2004, p. 126)

A aluna sentiu-se **apoiada e grata** ao supervisor acadêmico, no início do estágio. As condições afetivas criadas pelo supervisor acadêmico foram fundamentais para o crescimento profissional do aluno:

[...] mas o papel do supervisor para mim acadêmico foi muito importante. Eu nem sei se ele sabe a importância que ele teve para mim, mas esse carinho que ele teve, essa paciência que ele teve comigo, me ajudou muito a não desistir.

Aí chegava aqui, ele sentava comigo, dava atenção e ele sempre conversava muito comigo sobre tudo o que eu estava vivendo e eu agradeço muito a ele mesmo. Ele me ajudou muito a não desistir.

O **acolhimento** do supervisor acadêmico fez com que a aluna se sentisse **amada e motivada** a enfrentar suas dificuldades, no início do estágio.

É importante que se pense em um processo de ensino aprendizagem em que a relação supervisor acadêmico-aluno não seja de dependência um do outro, e sim de interdependência.

O relacionamento entre um professor e um aluno é bom quando; (1) existe *transparência e espontaneidade*, propiciando um relacionamento direto e honesto; (2) preocupação mútua; quando um se preocupa com o outro; (3) Interdependência, quando um não depende do outro; (4) Individualidade, que permite crescimento e desenvolvimento de valores próprios, criatividade e individualidade; (5) Satisfação mútua de necessidades, quando as necessidades de um não são satisfeitas às custas das necessidades do outro. (GORDON, 1977, p. 24)

A relação de interdependência desenvolve-se na medida em que o supervisor acadêmico expressa a sua verdadeira aceitação do que o aluno é e do problema que ele traz. O aluno não expressará suas emoções e sentimentos, se não sentir de fato que há espaço para isso. Segundo Gordon (1977, p. 56), quando um indivíduo se sente aceito, ele se abre para o outro, sai de suas defesas, aprende a solucionar problemas, enfim, pode crescer e se desenvolver. O indivíduo percebe-se capaz de se tornar melhor. Gordon ainda diz que:

Quando os professores aprendem como demonstrar através de suas palavras um sentimento interno de aceitação em relação a um aluno, eles estão de posse de uma ferramenta que podem produzir alguns efeitos surpreendentes. Professores podem ajudar um aluno aprender a aceitar e gostar de si mesmo e adquirir um senso do seu próprio valor [...]. (GORDON, 1977, p. 58)

Quando o supervisor acadêmico **abre o espaço para que o aluno fale** sobre suas questões, sejam elas angustiantes ou não, demonstra sua aceitação pelo outro e a possibilidade de um ouvir ativo, para com esse aluno.

Nos depoimentos coletados, observei os sentimentos de **satisfação em ser ouvido** pelo supervisor acadêmico:

E o supervisor daqui da faculdade era o E. [3ª série] também. Nossa! Eu achava ele... que não tinha nada que reclamar dele. Eu achava ele ótimo também, porque ele dava espaço para você falar, entendeu? O que te

angustiava, o que você achava que tinha que melhorar. Se tinha alguma angústia para falar para ele.”

E esse ano [4ª série] com a M. R. também, eu acho ela excelente, porque ela dá espaço para a gente conversar sobre o estágio, o que está acontecendo. Esse ano eu tive um monte de problema lá no meu estágio no começo do ano. E ela sempre foi assim, amiga mesmo. Nem é assim, professora, é amiga.

Ser ouvido, para Gordon (1977, p. 63-71), implica interatividade, ou seja, não basta o aluno saber que o professor está ouvindo, mas se ele está de fato entendendo o que está sendo dito. O aluno, às vezes, sabe que o professor está sintonizado com ele, porém não sabe se o professor o aceita ou se concorda com sua mensagem.

O aluno, na supervisão acadêmica, sente-se mais **ouvido** e **orientado** nas questões de estágio:

Então assim, nesse processo de supervisão acadêmica, desde o ano... assim, mesmo do ano passado e esse ano, esse ano principalmente, o que eu sinto assim, a gente é mais ouvida e existe uma orientação maior em relação do nosso contato com o próprio supervisor de campo.

Para ouvir com eficiência, é preciso interatividade entre professor e aluno. O aluno precisa de provas de que o professor o entendeu perfeitamente. Gordon (1977, p. 66) sugere, para o “Ouvir Ativo”, decodificar a verdadeira mensagem e focar no sentimento do aluno em relação ao problema. Isso facilita uma aproximação com o professor e abre caminho para que o próprio aluno busque a solução de seu problema.

Sentindo-se mais **ouvido**, o aluno sente também mais **segurança** no supervisor acadêmico e **confiança** em si mesmo, para se colocar na supervisão.

E aí na supervisão acadêmica, uma coisa que me marcou que ela falou, foi assim: ‘não se coloque tanto. Para isso que você tem a sua supervisora acadêmica.[...] Eu sentia... eu sentia muita... eu senti assim, que agora eu estou sem estágio, mas eu senti segurança nela em relação a isso.’

Oportunizar o espaço para o aluno falar e buscar o ouvir ativo levanta outra questão, surgida nesta investigação: a **habilidade do supervisor acadêmico em perceber** as diversas formas de expressão do aluno, sejam elas verbais, sejam não verbais, e em **criar condições para que ele exponha aquilo** que muitas vezes o está incomodando.

[...] eu achei interessante assim, na supervisão, é notar quando o profissional, ele é profissional experiente, ele tem uma capacidade muito grande, tem perspicácia para começar, para ver coisa muito mais longe do que a gente imagina. A gente pelo menos como aluna ali.

Então eu achei assim uma coisa interessante que... ela fala... muitas vezes ela olha para a gente, para as pessoas e fala assim: “você não é aquilo que você quer dizer que você é.

Eu acho assim, que ela tem uma habilidade de mexer com as pessoas, assim, de saber o que está por trás das coisas.

A **habilidade** do supervisor em **captar o que de fato está por trás da fala** do aluno foi considerada **importante**. O aluno demonstrou **satisfação** e **reconhecimento** pela habilidade que o supervisor acadêmico apresentava. A capacidade de intuição de um supervisor acadêmico contribui para a possibilidade de explorar a situação, a cada instante, levando o indivíduo, ou até mesmo o grupo, a uma aprendizagem ou a mudanças profundas em seu ‘aqui-e-agora’. (MILITÃO; MILITÃO, 2003, p. 35)

Zimmerman conceitua a capacidade de intuição:

*Este é um atributo que não tem nada de mágico, como muitas vezes se pensa. A própria etimologia (intuir se forma de *in* [dentro] + *tuere* [olhar] esclarece que intuição se refere à capacidade de olhar com um ‘terceiro olho’, aquele que, a partir dos órgãos dos sentidos e do respaldo teórico latente em seu pré-consciente, está captando o não sensorial que vem do inconsciente dos indivíduos e da gestalt grupal. É diferente de empatia, pois esta se refere ao plano afetivo, enquanto que a intuição se processa no cognitivo. (ZIMERMAN, 2000, p. 195)*

O depoente percebe o **medo** do aluno de se expor e de mostrar a realidade do estágio na supervisão acadêmica, mesmo porque ele também é aluno. A **satisfação** pela forma de condução do supervisor é demonstrada pelo aluno.

[...] a supervisora acadêmica. Então eu acho super interessante isso. Porque é muito importante. Porque nem sempre o aluno – eu sou aluna e sei disso – fala exatamente aquilo que é. Então aí fica aquele negócio assim: “oi! Tudo bem?”. Você fala: “tudo bem”. [...] Isso porque ninguém quer dizer que não. Ninguém quer falar o lado negativo, quer se expor. E ela consegue pegar isso, sabe? Eu percebo bastante.

Ela vai mais a fundo. Ela é assim, sabe? Ela vai instigando as pessoas e no fim a pessoa acaba se entregando, falando mesmo. Eu acho legal isso daí. Eu gosto disso.

A função do coordenador/facilitador em educação de adultos é primordialmente uma pessoa-recurso de conteúdos e processos. Sua função consiste em abrir os canais de comunicação entre os aprendizes; conduzir treinamento de habilidades para utilizar a experiência de outras pessoas como recursos de aprendizagem; em envolver os aprendizes nos principais aspectos do processo de aprendizagem, tais como diagnóstico de carências/interesses, planejamento de atividades, participação no processo e avaliação de resultados. (MOSCOVICI, 1997, p. 29)

Ainda analisando as situações que facilitam a expressão de emoções e sentimentos, em relação à condução do supervisor acadêmico, é importante destacar a **satisfação** do aluno pela **organização e planejamento das aulas** de supervisão acadêmica.

Mas ela como supervisora acadêmica [3ª série] ela é excelente. E trabalha tipo no mesmo estilo da minha supervisora deste ano [4º ano] que é a M., sabe? É totalmente assim, organizada, sabe? Ela tinha assim, o horário... era assim interessantíssimo. Tudo que ela planejava para a supervisão dava certo.

Por se caracterizar como uma disciplina em que o espaço pedagógico é construído a partir das questões trazidas pelos alunos, não se dispensa uma programação e o planejamento das aulas. Muitas vezes, com a proposta de se ter um espaço para o aluno falar, acaba representando uma aula sem direção.

O estabelecimento de **limites**, pelo supervisor acadêmico, ao aluno, que sempre quer falar mais, traz a possibilidade de reflexão sobre a **ansiedade** em falar e, ao mesmo tempo, permite que outros expressem suas **angústias**. O aluno demonstra **aprovação** no uso de limites, pelo supervisor acadêmico, durante a coordenação no grupo.

E em relação ao grupo diante da supervisão, sempre tem aqueles que gostam de falar mais. Então assim, você tem que lutar pelo seu espaço ali para falar, que senão, sempre é os mesmos, trazem toda segunda-feira. E

assim, aquela angústia e querem falar, falar, falar, falar, falar, falar e falar. Daí a professora: “não, calma gente! Agora espera aí, deixa o colega falar”. Porque alguns acabam sendo desprivilegiados. São poucos (?) aqueles que já não tem aquela... - Desenvoltura. - Aquela desenvoltura. - Para falar .

Limites são necessários, quando se coordena um grupo, seja para o amadurecimento individual, seja para garantir a participação de todos.

Compete ao coordenador de grupo estabelecer, junto com o grupo, um clima de respeito e confiança. “Isto favorece o estabelecimento de uma comunicação em que todos podem expressar seus sentimentos e opiniões com liberdade” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 30).

Da mesma forma que o estilo do supervisor acadêmico influencia a relação aluno – supervisor, as **características da supervisão acadêmica de estágio** também podem influenciar **a forma de agir do supervisor acadêmico**.

É que eu tive, graças a Deus, esse ganho. Porque o ano passado foi a M. T. Tanto é que na outra disciplina dela, todos nós... eu por exemplo, eu ficava em pânico. Mas ela como supervisora acadêmica ela é excelente. E trabalha tipo no mesmo estilo da minha supervisora deste ano que é a M., sabe?

A **satisfação** pela supervisão recebida trouxe para o aluno o sentimento de **gratidão** às supervisoras acadêmicas que teve. Mas o aluno não escondeu o **pânico** inicial, ao saber que seu supervisor seria o mesmo de outra disciplina do ano passado. Isso parece indicar que o aluno tinha **medo** desse professor, quando ele ministrava outra disciplina.

A supervisão acadêmica de estágio é um espaço que provoca, no supervisor acadêmico, um repensar sobre sua forma de agir com os alunos, principalmente quando ele vem de outra disciplina e assume pela primeira vez o papel de supervisor acadêmico.

Situações que dificultam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica de estágio:

Há, porém, que se dizer de outras situações que podem bloquear a expressão de emoções e sentimentos do aluno, na supervisão acadêmica de estágio. Algumas delas puderam ser percebidas durante esta investigação. São mensagens, emitidas pelo professor, que demonstram inaceitação do que o aluno traz para a supervisão acadêmica. O aluno, por sua vez, reage conforme o tipo de mensagem recebida.

O supervisor acadêmico **desviou sua atenção** do problema apresentado pelo aluno, não respondendo a sua dúvida. O aluno sentiu-se **excluído** e **injustiçado** pelo supervisor acadêmico, e **raiva**, por **não se sentir ouvido**. “Essas mensagens podem comunicar ao aluno que o professor não está interessado nele, não respeita seus sentimentos, e pode estar até rejeitando-o” (GORDON, 1977, p. 87). Essa mensagem revela o que o professor pensa a respeito do aluno e, por conseqüência, o que ele pensará de si mesmo (GORDON, 1977, p. 50-51).

[...] e assim, esse ano a gente está com uma outra supervisora, a Professora A.. Eu não sei se é inexperiência dela, mas assim, eu não me sinto nem um pouco supervisionada. Eu fiz estágio na F. um ano e meio. Eu saí em maio. E eu saí e conversei com ela que eu tinha saído de lá, tudo. Tranquilo. Mas eu percebi nela assim, que depois que eu saí de lá, lógico, o estágio que eu faço hoje, eu não tenho tanta demanda para trazer na segunda-feira como eu tinha na F.. Porque a F. – a T. fez estágio lá, sabe – é uma loucura que... se você tiver supervisão todo dia, todo dia você tem assunto para discutir, não é?

- Todo dia. Todo dia. É uma loucura.

- Então é uma loucura. E assim, e caiu um pouco. E eu percebi que toda vez que eu ia falar ela me cortava. Toda vez ela me cortava. Eu tinha uma dúvida, ela me cortava. Isso aconteceu cinco aulas seguidas. Eu contei assim, sabe? Aquilo eu falei: “não, deve ser cisma minha”. Conversei com uma colega também da supervisão, falou: “não. Também já percebi que ela está fazendo isso”. Daí eu deixei passar as férias, voltou agora e eu já voltei decidida a conversar com ela o que estava acontecendo, entendeu? Eu sei que o que a gente vai falar... porque o meu estágio agora não tem... não é tão interessante, mas pra mim é. Se não é para ela eu não posso fazer

nada.[...] O estágio dela já passou e eu não tenho nada com isso, entendeu? Ela tem que me supervisionar e acabou.

O aluno acredita que o supervisor acadêmico não esteja interessado em sua demanda, por não trazer, talvez, questões interessantes para serem discutidas na supervisão acadêmica. Não havendo espaço para expressão dos sentimentos que envolvem essa situação, a comunicação entre ambos pode se tornar artificial. “[...] as relações com o responsável de grupo arriscam tornar-se sistematicamente negativas, inautênticas, em consequência de mal-entendidos, equívocos ou ressentimentos que aparecem como irreduzíveis” (MINICUCCI, 2002, p. 290).

Cobrar do aluno **suas tarefas**, no momento em que **ele deseja expor algum** problema, na supervisão acadêmica, em vez de ouvi-lo ativamente, significa, para o aluno, que o professor tem pouco respeito pelas suas necessidades e desejos. Isso provoca reações de hostilidade, em relação ao supervisor acadêmico. O aluno sentiu **indignação**, diante da condução do supervisor acadêmico:

A gente não tem isso e fica muito na discussão e na cobrança de: ‘então vamos ver agora quem que não tem estágio. Quem que não tem estágio?’. Daí: ‘ai! Eu ainda não arrumei, porque estou com problema’. ‘Olha lá hein! Olha! E no dia da prova? Como é que vai fazer?’. Sabe umas coisas assim? Gente! A pessoa já está desesperada porque está no último ano, está saindo da faculdade, o estágio não aparece e fica cobrando, você entendeu?

Surgiram outros sentimentos, diante dessa situação: o aluno sentiu-se **ameaçado**, por não cumprir uma exigência daquela disciplina, e **culpado**, pela falta de estágio. Isso constituiu uma **autocobrança**, porque ele não se encontrava em estágio, até aquele momento. É interessante observar que o sentimento captado pelo aluno refere-se ao do colega. Há uma

identificação com o sentimento do outro (ressonância)¹¹. Essa mensagem (cobrança) também demonstra a inaceitação do aluno pelo supervisor acadêmico.

Buscar outras formas de responder às mensagens dos alunos é evitar ‘[...] que ele pare de falar, que o faça sentir culpado ou inadequado, que reduza sua auto-estima, que produza atitude defensiva, ou de ressentimento, que o faça se sentir inaceitável, e assim por diante’ (GORDON, 1977, p. 52).

A **distância do supervisor acadêmico** em relação ao grupo pode desencadear um silêncio. O silêncio do grupo, e até mesmo o de um aluno, merece a atenção do supervisor acadêmico. “É uma fonte rica de comunicação não verbal que o grupo usa para encobrir um determinado momento, algo que não está conseguindo enfrentar” (CASTILHO, 2002, p. 94). Essa reação do grupo, ou mesmo de um indivíduo, pode indicar algum tipo de resistência, ou mesmo uma forma de resposta às possíveis inadequações do coordenador. (ZIMERMAN, 2000, p. 153). Perceber os diferentes significados que podem ter o silêncio e refletir sobre ele leva o grupo a descobrir o que de fato está ocorrendo, e a comunicação aberta pode voltar a fluir, na relação entre facilitador e grupo.

E esse ano não. Esse ano fica silêncio, fica assim um olhando para a cara do outro. Ninguém sabe o que fala, a gente parece que ficou bloqueado. Eu pelo menos fiquei bloqueada de falar as coisas, porque parece que é tão distante. Parece que as coisas estão... a relação da supervisora com a gente, nós alunos, está tão distante que eu não tenho nem ânimo de estar falando as coisas. É só isso que eu... daí ela... daí também... e não sei se por causa de ter o TCC, esse ano ninguém está se colocando. Ninguém está falando para ela: “olha! É... melhora isso”. Estamos muitas vezes até ficando quietos. A gente está se calando de uma coisa tão importante que a gente deveria estar conversando com ela logo. Até agora a gente ficou quieto.

O aluno sente que **o grupo está bloqueado** pela relação distante do supervisor acadêmico, e com **desânimo em se expor** na supervisão. **O desânimo atinge o grupo**, uma vez que o aluno percebe um estado de apatia de todos em não expressar essa sensação para o

¹¹ Ressonância – Um fato, uma experiência, um sentimento vivido, ou revivido por um participante, atinge a cada um de forma e intensidade diferentes. (CASTILHO, 2004, p. 58)

supervisor acadêmico. Há um sentimento de **autocobrança** do grupo, por não estar expondo a situação para o supervisor acadêmico. Parece que, no grupo, há **um medo** de falar.

A **mudança do supervisor acadêmico no grupo** de supervisão fez com que o grupo também se tornasse distante do supervisor. Esse pode ser mais um fator para o **desânimo** do grupo. Nesta investigação, os alunos desse grupo já estavam juntos desde o ano anterior.

- Então, mas eu percebo também que com a mudança da supervisora eu acho que a gente está mais distante.- Alterou o grupo. - O ano passado um sabia (?), por exemplo, se estava passando por problema no estágio, se tinha uma coisa, mas... este ano a gente não sabe. Não sabe o que que está acontecendo no estágio do outro. - não sabe nem se ele está fazendo estágio, na verdade. - É é. Não sabe.

O facilitador, segundo Castilho (2002, p. 47), deve ser suficientemente capaz de apreender todas as reações individuais, olhando o grupo como um todo, para que possa apresentar, de forma clara e explícita, quando achar necessário e conveniente, sua forma de ver e compreender o momento do grupo.

O fato de o **aluno** ficar **calado** a maior parte do tempo, no grupo, provém de sua **inibição**. O supervisor acadêmico que não esteja atento a este esse tipo de silêncio pode dificultar ainda mais a expressão de emoções e sentimentos desse aluno. A inibição bloqueia sua comunicação.

E também não fala assim: “eu também quero o meu momento”. Então o supervisor também tem que ver esse lado. Tem que ver esse aluno porque alguns alunos não falam assim: “olha! Eu também quero o meu momento de falar”. Então ele chega ali, ele entra calado e sai calado. então... e eu tenho vontade (?) porque o outro colega tem para falar, porque ele tem né? E para o ano... isso desde o ano passado... e não fala.

O aluno **tem expectativa** de que o supervisor acadêmico trabalhe a dificuldade do colega que não fala, que não manifesta o desejo de expor suas questões, e **deseja** ouvir o que ele tem para falar. É o silêncio por dificuldade de comunicação. “É aquele que, convidado a

falar, empulhado, mal consegue dizer ‘é, eu acho o mesmo que ele’ ou ‘todos já disseram o que eu tinha a dizer’” (CASTILHO, 2002, p. 103).

Minecucci (2002) fala também de **retraimento**, quando o indivíduo, por frustração, se isola e procura evitar outros membros do grupo e as situações que se lhe apresentam. “Fundamentalmente, seu comportamento nasce do medo, medo de que suas idéias não sejam aceitas” (MINECUCCI, 2002, p. 150).

Mas também tem gente que a gente percebe que parece que quer ficar quieto. Tem gente que faz questão de... não senta nem no círculo, sabe? A gente faz o círculo, tem gente que faz questão de sentar fora. E também vai da pessoa. Então, cada um com seu cada um.

Falando do outro, o aluno **sente** que o colega parece desejar ficar **isolado** do grupo. O supervisor acadêmico, na condição de facilitador do grupo, deve perceber situações como essa e buscar a participação de todos, para que o grupo alcance sua eficiência máxima.

O aluno espera do supervisor acadêmico, além de ser ouvido, **respostas concretas** para suas dúvidas e questionamentos a respeito da prática profissional. São respostas que vão facilitar a atuação do aluno no estágio, seja no relacionamento interpessoal, seja no desenvolvimento de suas atividades. Para desempenhar esse papel, destacam-se: a competência e a pessoa do supervisor, as condições de trabalho, a concepção de mundo do profissional e a execução de ações selecionadas ou prioritárias (BURIOLLA, 1994, p. 156).

Gente! Gente! Ela é muito complicada, entendeu? Então assim, a gente traz uma demanda, a gente não vê assim, uma opinião concreta da pessoa, sabe? Não vê uma coisa muito... não sente firmeza naquilo que a pessoa está falando, que a supervisora está falando.

O aluno sente-se **inseguro**, quando não sente firmeza do supervisor acadêmico frente às suas questões e dúvidas. Buriolla (1994, p. 156) diz que o desempenho do supervisor “[...] requer, portanto, conhecimentos especializados e experiência prática ao nível teórico-

metodológico, adquiridos através de constante preparo profissional e de exercício refletido sobre a prática”.

Sem desmerecer a importância dos requisitos citados por Buriolla, para o desempenho do papel de supervisor, chamo a atenção para a questão da experiência do supervisor acadêmico. Ela é o fio condutor da ação do professor, e é constituída na trajetória pessoal e profissional. A aprendizagem do aluno, nesse espaço, acontecerá à medida que as reflexões e discussões realizadas nessa interação aluno-supervisor façam sentido para ele.

Aprender, para nós e para os alunos, não significa simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que lhes atribuímos, decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva. (ALMEIDA, 2004, p. 119)

Quando o aluno não sente segurança na supervisão recebida, é preciso buscar aporte teórico-prático, para instrumentalizar o supervisor acadêmico.

E a busca do aporte teórico surge em função de uma necessidade originária de nossa prática e ou da reflexão sobre nossa ação, e essa ação é o ponto sobre o qual vamos dialogar com a teoria, esse diálogo faz sentido para nós. (ALMEIDA, 2004, p. 119-120)

Como já vimos, o aluno tem maior facilidade para se expor no grupo quando há **clima de confiança** entre aluno e supervisor acadêmico. A recíproca também é verdadeira: o supervisor acadêmico também pode ter **medo de se expor explicitamente** e ver sua fala ser repassada pelo grupo de forma distorcida ou discriminada, quando **sente um clima de desconfiança** no grupo. Cabe a ele perceber seus sentimentos, questionando a repercussão que tem aquele momento do grupo para ele, e avaliá-los de modo a não interferir no desenvolvimento do grupo. O **supervisor acadêmico** sente-se **protegido**, quando fala ao grupo de forma mais teórica e sutil.

[...] eu acredito também, M., assim, que o supervisor acadêmico, às vezes a gente sente assim: “ah! Mas às vezes ele não se coloca tão claramente”. Porque também existe aquele... não sei, talvez exista um receio de ele se expor tanto diante da gente, porque se as informações que forem colocadas

ali... às vezes o que ele foi falar de repente ser muito exposto. Para a gente mesmo conversa e confia em alguém e a pessoa repassa, reproduz a fala da gente, eu mesma já pensei isso algumas vezes. Então é complicado. Então o professor às vezes ele falar de uma forma assim, mais teórica ou mais sutil. Ou às vezes como a gente também vivenciou essa questão bem problemática ano passado. Às vezes ele não se coloca tanto. Eu não sei. Pensar que ele é um ser humano cheio de problema também.

Castilho (2002) diz que:

[...] como participante do grupo, ele [facilitador] tem, e, diríamos, um papel especial com um tipo de participação especial. Poderíamos dizer que o seu papel é de espelho, cujo objetivo será, de um lado, refletir a cada passo a forma e andamento do grupo e, do outro ser emergenciador de novos momentos, situações e gestalt. Isto porque, tendo condições de interferir com suas reflexões e técnicas, ele pode dimensionar as atividades do grupo. (CASTILHO, 2002, p. 46-47)

4.1.2- Estratégias do supervisor acadêmico

Situações que facilitam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica de estágio:

Nesta investigação, a supervisão acadêmica é desenvolvida em pequenos grupos, porém a **supervisão individual** se faz presente, pela necessidade de um atendimento mais individual do aluno, ou até pelo próprio receio de se expor, no grupo.

Mas aí quando a gente terminava a supervisão, saía todo mundo e ele ficava comigo na sala, falava: “S., não é assim. Você vai construir a sua prática aos poucos, não vai ser igual a de ninguém.

Ela conversava em particular. Não podia expor assim, na sala, que eu lembro que... sabia que nem todo mundo assim, estava... ia ouvir assim, ia entender o que estava passando. E ela sempre estava ali. Também para me ouvir. Eu acho isso importante.

O supervisor acadêmico focou sua atenção na **auto-estima** da aluna, sem perder de vista a construção da competência da aluna e a reflexão sobre a profissão. Foi um espaço de aprendizagem profissional, o que fez com que ela se sentisse **compreendida, ouvida e protegida** pelo supervisor acadêmico.

A procura pela **supervisão acadêmica individual** pode também se dar pela dificuldade em abranger todas as questões de todos os alunos. O aluno sente-se **confortável** e **satisfeito**, com a decisão tomada. A relação aluno-supervisor é vista pelo depoente como uma relação entre “colegas de trabalho”.

[...] eu me sinto como uma colega de trabalho. Eu vejo assim, tenho o maior respeito pela minha professora. Sei que ela é professora, sei que ela vai me ensinar muito. Tenho muita admiração mesmo, mas assim, eu questiono bastante, não só na sala de aula, porque na sala são poucos minutos. Então eu procuro marcar horário com ela e conversar fora da supervisão, porque não dá conta a supervisão a respeito do estágio. E então assim, eu vejo assim, como uma colega de trabalho mesmo.

A reflexão teórico-prática sobre as situações de estágio é a base das discussões em supervisão acadêmica. É também por ela que o aluno apreende sobre a profissão, tanto na construção do pensamento crítico, como na intervenção técnica. A estratégia de **apresentação do estágio de cada um dos alunos** amplia a visão da realidade social e facilita a identificação dos limites e possibilita a ação do aluno no estágio. No entanto, se o supervisor acadêmico não fizer disso um meio para refletir as dificuldades e alternativas de ação, essa estratégia pode se tornar um fim em si mesma. No momento em que o aluno expõe seu trabalho, ele reflete sobre suas ações, e provoca essas reflexões também no grupo. É uma estratégia que pode desinibir o aluno, proporcionar-lhe maior segurança e valorização de seu trabalho. São perceptíveis, a **tranqüilidade** e **satisfação** do aluno em falar dessa estratégia.

Ah! Hoje está super... hoje tranqüilo. A R. é ótima, dá espaço e a gente está apresentando trabalho. Cada uma o que faz atualmente.

No terceiro bimestre ela [supervisora acadêmica] fez com que cada um de nós demonstrasse na frente da sala o estágio, o projeto [projeto de estágio] tudo para que cada um ficasse conhecendo o que se fazia dentro da instituição e explicava os conflitos institucionais. A gente também tinha muita supervisão sobre isso.

Os sentimentos e emoções expressos pelos alunos, na supervisão acadêmica, podem ser elementos de reflexão sobre a prática profissional.

O aprendizado de uma profissão, em parte atribuído ao estágio, envolve umas dinâmicas típicas e específicas, que se estabelece na produção de conhecimentos advindos da prática, e que supõe o redimensionamento dos conhecimentos teóricos na sua relação com a realidade. (PINTO, 2003, p. 46)

Esse redimensionamento se constitui na aprendizagem profissional do aluno e no seu auto conhecimento. Na teoria de Wallon, aprendi que, na aprendizagem, o afetivo influencia o cognitivo e o cognitivo é por ele influenciado, porque os conjuntos funcionais (motor-afetivo-cognitivo) estão integrados. Da mesma forma que, nos outros conjuntos do estágio, essa integração fica evidente.

E ela utilizava assim, de todas as angústias que eram expostas por nós estagiárias. Ela utilizava muito exemplo próprio da vida dela como estagiária, como profissional, você entendeu? Eu acho que isso também era muito importante. Então foi um ensino e aprendizagem bem consistente mesmo, porque ela participava com a gente.

A fala do aluno traz também a importância do supervisor acadêmico, não só partir das emoções e sentimentos dos próprios alunos, mas também se o supervisor sabe utilizar **exemplos de sua vida profissional** para provocar reflexão sobre o fazer profissional. O aluno **reconhece** a consistência de sua aprendizagem pelo fato de o supervisor acadêmico ter-se colocado como alguém que também passou por situações semelhantes. Essa estratégia pode dar o tom do processo ensino-aprendizagem, nessa disciplina.

O uso da **dinâmica de grupo** é um recurso que pode facilitar a expressão das emoções e sentimentos, desde que aquele que a utiliza seja responsavelmente ético.

Embora dinâmicas é muito legal. A gente chorou junto, a gente ri junto. A gente pôde repartir com os colegas as dificuldades que a gente sentia [...]

O ano passado a gente teve uma supervisão excelente mesmo. Ela se utilizava da dinâmica, mas sempre... na dinâmica não era uma coisa cansativa, era uma coisa que a gente puxava para a discussão na sala e todo mundo queria falar e eu achava legal todo mundo querer falar mesmo e às vezes não dá tempo.

Então, porque isso nós até vivenciamos lá... mexeu muito com a turma, comigo, com todo mundo. É gente que chora, porque ela tem umas dinâmicas que nossa! Penetra na alma assim, da gente. Penetra mesmo.

Para você ter uma idéia, você vai para a casa e você fica vivenciando aquilo ainda. E é bom. É bom porque... é aquele... acho que tira até os preconceitos, tira tudo não é M.? Tira tudo.

A natureza do trabalho do supervisor acadêmico diferencia-se da natureza do trabalho do supervisor de campo, embora as tarefas de ambos sejam complementares. É preciso que se atente para algumas questões, quando se decide utilizar técnicas de dinâmicas para um grupo.

Para se falar em dinâmica de grupo, por exemplo, é preciso que se compreenda o que é vivência, dinâmica de grupo e técnica.

Para Moscovici (1997, p. 5), vivência é um processo de ensino-aprendizagem denominado Educação de Laboratório, ou seja, “[...] um conjunto metodológico que objetiva o alcance de mudanças pessoais, a partir de aprendizagens baseadas em experiências diretas ou vivências”.

Vejam-se as características de uma Educação de Laboratório: o nome Laboratório indica um momento de vivência; os participantes são incentivados a vivenciar comportamentos diferentes do padrão habitual de interação com outras pessoas; o que acontece na vivência é real, e as pessoas são reais, por isso não pode ser considerado como artificial; o que é vivido pelo grupo é o “aqui e agora”, é uma vivência pessoal, direta, imediata, compartilhada entre os membros do grupo, que permite ser comparada, validada como base para conceitos e conclusões pessoais ou grupais. (MOSCOVICI, 1997, p. 6-7)

Militão e Militão (2000, p. 22-24) dizem que “[...] aplicar uma dinâmica de grupo é possibilitar o exercício de uma vivência [...]”, e técnica “[...] é apenas uma nomenclatura, uma maneira de denominar o exercício a ser vivenciado, ou seja, um método, um procedimento.”

As dinâmicas desenvolvidas na supervisão acadêmica provocaram emoções nos alunos e trouxeram a possibilidade de compartilhamento de sentimentos, no grupo. Constituíram um

meio para reflexão e discussão sobre as situações vividas no estágio e possibilitaram o autoconhecimento. Os sentimentos do aluno foram de **satisfação, prazer**. Eles sentiram-se **mexidos e profundamente tocados**, com a experiência vivida.

A escolha de estratégias deve levar em conta os objetivos que o supervisor acadêmico pretende atingir no processo de supervisão.

A **prova**, na disciplina de supervisão acadêmica desse curso, é utilizada como um meio de o aluno expressar por escrito sua avaliação do processo de supervisão acadêmica. Se o supervisor for um profissional aberto a críticas, a prova poderá ser um instrumento muito útil para avaliar suas estratégias e a própria condução do grupo. O supervisor acadêmico há de ser ponderado, ao ler essas avaliações, e ter a sensibilidade de perceber até onde são avaliações consistentes e até onde o aluno está com dificuldades nesse processo. Para o supervisor acadêmico, é um momento de *feedback*.

O aluno comprova ser este um bom instrumento de avaliação, demonstrando **satisfação** com as mudanças realizadas pelo supervisor acadêmico. A fala do aluno aponta também para seu processo de aprendizagem profissional, quando **decide** avaliar o uso excessivo de dinâmicas. Sente-se **confiante, seguro** e com **coragem** de expor sua opinião, embora tenha sentido **medo** de levar zero na prova, em virtude de suas observações.

No terceiro bimestre houve uma prova. Na prova era para a gente fazer avaliação referente aos outros dois bimestres e colocar... e daí eu já tinha questionado mesmo a questão da dinâmica e eu escrevi. Eu falei assim: “nossa! Eu vou levar zero na prova porque eu vou colocar tudo que eu não gosto da supervisão”. Eu critiquei um monte de coisa. Eu achei legal. Achei interessante porque depois disso parou um pouco as dinâmicas. Porque não foi só eu que escrevi na prova. Então foram mais pessoas que se colocaram e ela deixou todo mundo à vontade.

O **caderno de campo** é outro instrumento valioso, tanto para o supervisor acadêmico, quanto para o aluno. Para o supervisor, é um meio pelo qual pode conhecer o aluno no seu

processo de desenvolvimento do pensamento crítico, sua forma de intervenção, suas dificuldades, que muitas vezes não são expostas no grupo; é um momento individual, embora seja escrito.

Dentre estes **meios**, além da supervisão individual e em grupo, a documentação a respeito do processo da própria prática de estágio emerge como uma das instâncias principais para reflexão crítica do aluno. (AGUINSKY; 1988-1990, p. 1)

O caderno de campo tem como objetivo “[...] viabilizar ao aluno um exercício investigativo quanto ao conhecimento, as ações, à intencionalidade e à postura profissional (o saber, o saber fazer e o saber ser situados no processo de aprendizagem teórico-prático do aluno)” (AGUINSKY; 1988-1990, p. 2).

É um instrumento que permite ao aluno extravasar suas emoções e sentimentos vividos no estágio e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua prática. É um momento em que pode se dar o processo ensino-aprendizagem, caso o supervisor não se limite somente a ler o caderno de campo, mas dê um *feedback* por escrito ao aluno, apontando questionamentos e sugerindo reflexões. É um instrumento de orientação para as aulas de supervisão acadêmica, tanto na compreensão das dificuldades do aluno, como na sugestão de temas para discussão em grupo.

E o que eu acho que eu vejo muito ganho, é assim, que eu acho muito importante é o caderno de campo, que não foi citado ainda. Porque... tanto ela quanto você assim, como se diz? Cobra. Tem que pessoas, que, sabe? É até bom ser exigente, exigir isso, porque eu acho que isso é importantíssimo para o nosso futuro profissional, que a gente leve isso depois de formado e continue ainda fazendo, porque foi através do caderno de campo que eu consegui convencer a M. T. e eu já comentei isso no estágio esse ano com vocês, da concreticidade e da importância do N. de P., da relação teoria e prática dentro do N. de P.

O aluno sente **ganho** na exigência do caderno de campo pelo supervisor acadêmico, **reconhece o valor** desse instrumento e sente-se **vitorioso**, ao convencer a coordenação de estágio do curso da continuidade de seu estágio em uma área de pesquisa.

Quando **não se aproveita** a riqueza das **informações obtidas no caderno de campo** do aluno, o grupo perde a oportunidade de receber orientações que somente um recebeu, do supervisor acadêmico.

Sinceramente, na minha opinião, apesar de eu ter feito o caderno de campo e ela ter me dado uma dica muito boa, foi um negócio pessoal. Não foi geral. Porque eu acho que o negócio tem que ser mais geral.

O aluno reconhece o caderno de campo como instrumento de comunicação com o supervisor, porém se sente **desapontado**, quando o supervisor acadêmico não promove, com os outros componentes do grupo, o compartilhamento da orientação recebida.

Situações que dificultam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica de estágio:

O espaço de supervisão acadêmica é um meio privilegiado de aprendizagem do exercício profissional. O supervisor que assumir esse espaço há de ter clareza quanto aos objetivos da supervisão acadêmica, considerando que se trata de um espaço de reflexão sobre a vivência do estágio do aluno e que o seu papel é o de facilitador de um grupo de alunos.

Wallon diz que:

[...] meios e grupo são noções conexas que podem, às vezes, coincidir, mas são distintas. O meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. A maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer suas necessidades mais fundamentais depende do meio e, também, de certos refinamentos de costumes que podem fazer coexistir, nos mesmo locais, pessoas de meios diferentes. (WEREBE, 1986, p. 170)

A escola para Wallon não é um grupo propriamente dito; trata-se, antes, de um meio em que podem constituir-se grupos de tendências variadas, os quais podem estar em harmonia ou em oposição com seus objetivos. (WEREBE, 1986, p. 171)

Utilizar **somente textos, para reflexão**, sem oportunizar ao aluno um espaço para falar sobre o estágio, para trazer a tona suas dúvidas, é fugir dos objetivos da supervisão acadêmica. O supervisor acadêmico é o mediador entre o aluno e o conhecimento, e essa mediação passa pelo afetivo e pelo cognitivo.

Portanto, ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno. ” (ALMEIDA, 2004, p. 126)

Então, eu até quem é da minha turma de supervisão deve lembrar da época da A. C., que ela começou com a gente no ano passado. A maior dificuldade que a gente tinha com ela era de trazer dúvidas, angústias e chegar aqui era só teoria. Ela só trazia textos para ler.

Tinha que estudar muito, e a gente... eu via o horário da supervisão como um bate-papo, e a gente poder desabafar, tirar dúvida, seria... e até a gente estava tendo problema com ela. Tivemos que sentar e conversar, porque a gente chegava com dúvidas, a gente chegava com questões, questionamentos do estágio e tal, não podia tirar. Talvez seria o momento aqui adequado e chegava aqui ela não queria. Só matéria, era só teoria, só teoria. - Então a maior dificuldade que eu tive no começo foi essa. Mas depois nós sentamos e conversamos e ela foi se abrindo também. - Mas foi difícil a aceitação dela, dela entender que a gente precisa desse momento. - A gente não tinha esse espaço para cada um contar o que aconteceu, quais são as dúvidas. - Ela não dava oportunidade. Ela não dava oportunidade da gente falar. - Trazer as questões, as dúvidas, a relação, se está certo, se não... Ela não abria esse espaço. Então a maior dificuldade que nós tivemos no começo foi essa.

A **dificuldade de expor suas dúvidas** e a **expectativa** de um espaço para o diálogo estão evidentes, no depoimento do aluno. Embora haja hierarquia entre supervisor acadêmico e aluno, isso não significa que a relação tenha que ser autoritária. Percebe-se que, do ponto de vista do aluno, houve **resistência do supervisor** em rever a estratégia utilizada em supervisão. Por outro lado, essa resistência pode significar uma insegurança do supervisor na condução da supervisão, o que o leva a agir de forma mais autoritária.

O papel do supervisor acadêmico é o de facilitador, e, quando há **um conflito**, há problema de ambos os lados; são as necessidades do professor interferindo nas necessidades do aluno, e vice-versa. A melhor forma de enfrentá-lo é estabelecer uma relação em que todos

ganham, supervisor e aluno. Gordon (1977, p. 181) utiliza o termo conflito, considerando-o “[...] como batalhas e colisões que ocorrem entre duas ou mais pessoas quando seus comportamentos interferem no comportamento dos outros, ou na realização das necessidades dos outros ou quando os valores não se casam”. Para Gordon, o conflito não é bom nem ruim; faz parte da interação humana.

A reação do grupo, em relação à resistência do supervisor acadêmico, foi conversar, para que a estratégia da supervisão fosse revista. Embora esse momento tenha sido **difícil** para os alunos, o supervisor tornou-se acessível e aceitou rever a estratégia. Um conflito não resolvido, ou que se arraste por muito tempo, pode minar a expressão de emoções e sentimentos dos alunos. É preciso, nesse momento, que as partes se solidarizem, na busca de uma solução aceitável para ambas, sem que haja um perdedor. Gordon sugere que:

[...] várias interatividades são necessárias durante esse processo onde as partes avaliam seus pontos conflitantes do começo ao fim. Num conflito aluno-professor, eles põem suas cabeças a trabalharem considerando possíveis soluções e depois decidem qual delas melhor atende as necessidades de ambas as partes. (GORDON, 1977, p. 221)

A importância do **planejamento** da supervisão acadêmica e a importância do **preparo** para ser supervisor já foram mencionadas, e a **falta deles** torna a supervisão sem direção e com grandes possibilidades de bloqueio da afetividade dos alunos, principalmente se a estratégia for inadequada para o momento que o grupo estiver vivendo. O aluno sente **indignação**, por **não sentir uma direção** durante a supervisão, e **raiva**, pelo fato de o supervisor não oportunizar o **espaço para se falar**.

Mas assim, eu acho que para dar supervisão, eu acho que você tinha que ter um preparo... na supervisão acadêmica, entendeu? Porque não é chegar lá, abrir uma roda de bate-papo e vamos ver no que dá. Ou trazer um texto para a gente discutir, entendeu? ‘ah! Você está sem estágio? Olha lá hein! E o bimestre que vem? Como é que vai fazer? E a prova?’. Eu não quero ouvir isso. A gente não tem que ouvir isso, entendeu?

O aluno chega à supervisão acadêmica com ansiedades, dúvidas e expectativa. Sente dificuldade de expressar aquilo que o angustia. Esse momento exige do supervisor estratégias que permitam ao aluno expor sua questão. Há necessidade de reflexão conjunta, no grupo, e de orientação cabível, caso a questão assim o exija. **Deixar que todos falem sem que haja um momento de orientação** pode tornar a supervisão acadêmica um espaço em que o aluno expõe sua questão, alivia sua angústia, mas sai sem uma orientação concreta.

Só que assim, são tantas coisas que você observa na família e, sabe? E aí fica aquele anseio, aquela angústia. Você quer expor, você quer uma ajuda, uma orientação. Só que são tantos casos dos outros alunos também, que acaba não dando tempo. Então eu acho que nessa parte está deixando muito a desejar. Talvez seria mais interessante da parte dela conseguir pegar pelo menos uns 15 minutos com cada aluno. Porque fica muito superficial. Eu começo a contar um caso que aconteceu comigo, o outro já começa a contar o dele, as outras... e não finaliza. Então eu acho que isso eu estou sentindo falta. Eu acho que isso... se conseguisse orientar mais a gente, ia conseguir mais firmar a nossa prática. Porque na verdade você não sabe se você está tendo aquela atitude... se aquela atitude que você tomou, se você fez... está correta ou não. Então eu acho que às vezes falta um pouquinho disso.

[...] a nossa supervisão é junto. Então assim, não enfocam um tema: “não, hoje a gente vai discutir sobre isso”. “Não. Olha...” Chega geralmente a supervisora lá: “alguém tem alguma algum problema?”. Então todo mundo tem problema, assim, alguma situação. Expõe.” “Então como é muita gente e você está ansiosa e quer contar o que está se passando, todo mundo acaba falando, só que não amarra. Então põe assim, mais uma terapia: “ah! Vamos desabafar hoje”. Aí todo mundo desabafa. Fala, fala, fala, não amarra, não orienta. E já vem outro assunto. Pronto e acabou.

A **falta de uma orientação específica** do supervisor acadêmico, frente às dúvidas trazidas, gerou no aluno um sentimento de **expectativa** de orientação, e de **insatisfação** e **frustração**, por não recebê-la.

O supervisor acadêmico, dentre tantos papéis que desempenha no grupo (ouvir o aluno, ser mediador entre o aluno e o conhecimento, perceber os fenômenos grupais, entre outros), também tem o papel de pensar junto com o aluno. Esse papel tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Isso torna o supervisor co-responsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Zimerman (2000):

É bastante útil que um coordenador de grupo, seja qual for a natureza deste, permaneça atento para perceber se os participantes sabem pensar idéias, os sentimentos e as posições que são verbalizados, e ele somente terá condições de executar essa tarefa se, de fato, possuir esta função de saber pensar. (ZIMERMAN, 2000, p. 199)

E Castilho (2002) refere-se à co-responsabilidade do facilitador:

Os assuntos do grupo e suas decisões não podem ser deixados ao acaso. Há, da parte do Facilitador, um compromisso de 'participação' quanto à direção assumida e pela qual ele é tacitamente responsável, ou melhor dizendo, um co-responsável. (CASTILHO, 2002, p. 45)

A utilização de dinâmicas pode ser muito útil para desencadear reflexões acerca das demandas trazidas pelo aluno, porém utilizá-las inadequadamente ou abusivamente pode trazer sérias conseqüências para o grupo. “O **abuso delas** nem sempre se deve a uma falta de interesse pelos membros; pode decorrer também de uma falta de conhecimento dos efeitos potenciais das técnicas” (COREY, 1983, p. 38).

Há várias questões éticas que envolvem o uso de técnicas de dinâmica de grupo, de acordo com Corey. Dentre elas, destaco aquelas que se relacionam diretamente com este estudo: o fornecimento de informações, ao grupo, do uso de técnicas, as motivações do líder e o uso de técnicas como recursos de evitação.

Para Corey (1983, p. 39), o bom uso de técnicas de dinâmica de grupo depende dos objetivos do grupo e da qualificação do líder. Os objetivos precisam ser esclarecidos para o grupo, e o tipo de técnicas empregadas pelos líderes devem ser compatíveis com o seu nível de formação e experiência.

Acreditamos que os líderes de grupo devem ter formação superior numa disciplina relacionada com o comportamento humano, terapia pessoal profunda e extenso trabalho de grupo supervisionado. (COREY, 1983, p. 40)

Ao estabelecerem os objetivos do grupo e identificarem as técnicas propostas, os líderes devem estar cientes de que o material que desejam explorar deve estar ligado com questões por eles examinadas em suas próprias vidas. (COREY, 1983, p. 40-41)

Corey diz, ainda, que é preciso ter consciência das motivações que levam o líder ao uso de técnicas. Pode estar utilizando as técnicas para proteger-se, ou para atender as suas próprias necessidades de poder ou prestígio, ou, ainda, para controlar os membros de seus grupos.

Os líderes de grupo que não têm consciência de suas motivações podem usar mal as técnicas de diversas maneiras: podem exercer pressão sobre certos indivíduos para levá-los a se comportarem segundo as formas desejadas. Podem usar as técnicas predominantemente para impressionar os membros com sua perícia terapêutica. Podem desviar os membros da exploração de sentimentos e questões que considerem pessoalmente ameaçadores. Podem usar técnicas e exercícios altamente confrontadores para promover a agressão em seus grupos. (COREY, 1983, p. 43)

Existe o potencial de que os líderes se escondam por trás de sua posição. Podem camuflar sua incompetência, medo ou insegurança, procurando criar a impressão de que são oniscientes e onipotentes. Podem manter seus sentimentos reais ocultos e projetar apenas o que for compatível com a impressão que desejam criar; podem escolher técnicas que perpetuam essa ilusão. (COREY, 1983, p. 43-44)

O uso da técnica como recurso de evitação, por parte do líder, é outro aspecto a ser discutido. O líder pode estar evitando, tanto a confrontação com um membro do grupo, como a ratificação de seus próprios medos.

A evitação do lidar diretamente com o cliente suscita uma questão ética sobre a disponibilidade do terapeuta para ter uma interação franca com seus clientes. Implica que os clientes não têm questões legítimas a resolver com o líder do grupo e que o que têm a dizer é somente uma transferência neurótica. (COREY, 1983, p. 46)

Alguns líderes introduzem técnicas para encobrir seus próprios temores ou sua relutância em explorar os temas que se apresentam no grupo. Tal desvio freqüentemente ocorre com temas relacionados com a falta de proximidade e com a hostilidade. (COREY, 1983, p. 46)

As questões abordadas por Corey são de suma importância, quando se trabalha com grupos. Em se tratando de grupo de supervisão acadêmica, e dada as suas características, é preciso também considerar duas questões. Primeiramente, embora a supervisão acadêmica não se trate de grupo terapêutico, há necessidade de qualificação do supervisor, para que possa proceder ao manejo com grupos. A segunda questão aponta que nem sempre cabe utilizar técnicas de dinâmicas de grupo para desencadear reflexões no grupo; às vezes a

necessidade é discutir questões de procedimentos técnicos operativos ou esclarecer dúvidas dos alunos.

Nos depoimentos abaixo, observa-se o **uso abusivo de dinâmicas** e o **desenvolvimento delas pelos próprios alunos**.

O ano passado na minha turma de supervisão eu senti que faltava – até eu comentava com a T. às vezes – porque assim, a gente tinha muita dinâmica. Todos os dias... o ano inteiro foi dinâmica. Um dia um apresentava, outro dia outro apresentava e quando terminou eu não lembro se foi para apresentar de novo. Eu sei que era só dinâmica. E aí tinham questões, claro, que a partir da dinâmica dá para ser discutido o seu... o que aconteceu no seu dia, na sua semana, as demandas que você trás. Mas tinha dia que não dava, então outras coisas como questão do relatório de estágio, de informações que o supervisor teria que passar para a gente [...]

Cada aluno preparava um dia a dinâmica, chegava lá, apresentava a dinâmica e era essa a nossa supervisão. Então foi cansando, foi cansando. Ainda comentei com alguns... a gente comentava entre a gente: “mas será que é assim? Será que está faltando alguma coisa ou será que é a gente que está...? vai ver que é assim mesmo.”. mas eu sentia falta disso, das informações, da discussão.

Então M.. Eu queria falar é que no ano passado eu também fiz a supervisão junto com a L. tudo e assim: de início, a gente não tem aquela experiência de o que é uma supervisão acadêmica. A gente lê, eu li pelo menos, (?). então, mas assim, na prática (?) tudo e está o professor junto. Então assim, fica uma coisa meio perdida. E assim, diante de tanta dinâmica. Então assim... as nossas coloca... fazia dinâmica e tudo, apresentava e tal. E assim, que apareceram muito as nossas emoções. Então era um trabalho de emoções.

A estratégia utilizada pelo supervisor acadêmico parece indicar a dificuldade do aluno em expor seus sentimentos, em relação às questões do estágio. O aluno sentiu-se **insatisfeito** com o excesso de dinâmica, embora **reconheça** a sua importância. Falando do grupo para falar de si, o aluno demonstrou **descontentamento** com a falta de orientação nos momentos em que precisava, e **desaprovação**, quanto à forma de conduzir do supervisor acadêmico. O uso excessivo de dinâmicas sobrepôs toda e qualquer outra necessidade do aluno. O aluno demonstrou **insegurança** para questionar a condução da supervisão acadêmica, referindo-se ao supervisor do ano anterior.

O uso de jogos dramáticos como estratégia para trabalhar a ação do aluno no estágio também surgiu, nesta investigação. Essa estratégia trouxe dois elementos importantes para reflexão: a motivação que levou o supervisor acadêmico a utilizar o psicodrama e as diferentes reações do grupo, na vivência dessa técnica.

O aluno captou inicialmente os objetivos da atividade:

[...] eu acho que cortou um pouco a minha supervisora. Foi assim, porque ela chegou primeiro com a idéia de nós fazermos - como é que é? - dramatização. Nós fizemos fantoches.

Psicodrama. Ela trabalha com Psicodrama.

[...] mas eu acho que a idéia era trabalhar isso. Nós assim... nossa ação no estágio é tentar trazer para os bonecos, representar e ela orientar.

Para Yozo (1996):

No Psicodrama, o jogo dramático apresenta muitas definições e diversas formas de interpretações. Nos livros e escritos psicodramáticos encontramos duas direções: uma voltada ao campo terapêutico e outra, ao aplicado. (YOZO, 1996, p. 16)

O jogo é uma atividade que propicia ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-as na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal. (MONTEIRO APUD YOZO, 1996, p. 16)

Já foi mencionado que é preciso reforçar a importância de se avaliar o momento em que o grupo se encontra e decidir pelo uso de técnicas, ou não. Se o processo está circulando e fluindo no grupo, não há necessidade do uso de técnicas, nesse momento (ROSSET, 2004, p. 13). Usá-las desnecessariamente pode comprometer a relação professor-aluno.

Na percepção do aluno, o supervisor estava muito **empolgado** em desenvolver a dramatização, mas após alguns alunos expressarem **desaprovação** pela atividade realizada, o supervisor passou a se sentir **desmotivado** e **desorientado**, na supervisão acadêmica. A partir daí, o aluno percebeu **desinteresse** e **indiferença** do supervisor para com o grupo. Veja-se o depoimento que segue:

Só que daí o que que aconteceu? Alguns alunos não gostaram da idéia. Então eu acho que foi como que jogasse um balde de água fria nela. Porque eu acho que ela estava empolgada para trabalhar com isso. Então eu achei interessante. Tem pessoas, que nem, a gente tem dificuldade para falar. De repente você ia representar o boneco e através do boneco você ia ter a sua resposta, querendo ou não. Então eu acho que ela estava tão empolgada. Na hora que ela viu que alguns alunos apagou a idéia dela... então eu acho que desmotivou um pouco e ela está meio desorientada assim: “o que rolar, rolou.

Há que se observar, aqui, a motivação que levou o supervisor a utilizar essa técnica, como já foi mencionado. O depoente demonstrou **aprovação** pela atividade, mas houve outros **que não gostaram da atividade** desenvolvida pelo supervisor acadêmico.

[...] eu sinceramente... eu coloquei que eu não... Primeiro que o boneco que eu fiz é horrível (?). Se fosse um bonequinho bonitinho, ainda vá lá. Aí eu fiz um boneco horrível. Eu já não levo jeito para essas coisas. Eu não levo jeito para essas coisas. Aí cada um tinha que fazer o seu. Aquilo, nossa! Ter que fazer aquilo acabou comigo. Não sei porque eu não gosto disso. Realmente... mandou trazer o material, eu trouxe. Mas fazer aquilo me deu um... eu não sei explicar, um negócio tão ruim por dentro. Parece que eu estava fazendo eu no boneco. Parece que eu estava vivendo aquele boneco horrível. Eu odiei. Odiei fazer. Não falei nada. Nesse dia eu não falei nada. Depois teve que pegar o boneco e contar uma história. Aí pronto! Eu estava naquela época que eu estava no começo do estágio, que eu estava à flor da pele as emoções. Aí eu comecei a chorar na sala de aula. Eu falei: “pronto!”. Aí ela vai com essa dinâmica. Tinha que colocar no meio do povo. Aí eu fiquei mais ainda. Aquilo em vez de ajudar me atrapalhou, me deixou mais... em vez de deixar a angústia sair para fora, não saiu. Parece que aumentou, sabe? Eu ficar no meio das meninas, foi feito tipo... sei lá se é oração, o que que fizeram lá. Não sei nem o que que fizeram.

As emoções e sentimentos que surgiram foram intensas, em todos os momentos do desenvolvimento da atividade. O aluno sentiu-se **insatisfeito e incapaz** de fazer o boneco, sentiu **raiva e revolta** pelo resultado e, durante sua confecção, seus sentimentos foram de **angústia e ódio**.

O momento inadequado do uso das técnicas pode trazer constrangimento e resistência dos indivíduos e ou do grupo. Nem todos estão abertos e prontos para sair de suas defesas. “Pressionar o cliente além de sua disposição de ir adiante é violar sua integridade. [...]

Nenhuma técnica informa sobre quão preparados estão os clientes para abrirem mão de suas defesas” (COREY, 1983, p. 26).

Corey (1983) diz que é preciso:

[...] inteligência, conhecimento e, acima de tudo, de uma atenção interessada para com seu relacionamento com seus clientes. [...] À medida que os membros do grupo aprendam a confiar e a acreditar em você, é provável que caminhem no sentido da liberdade pessoal. Na ausência de tal relacionamento, os clientes são solicitados a confiar em técnicas, sem nenhum sinal de seu interesse por eles. (COREY, 1983, p. 26-27)

No momento em que teve que ir ao centro do grupo veio a **ansiedade** e a **angústia**, que desencadearam o **choro** do aluno. Estar no meio do grupo trouxe para o aluno, ainda, **culpa** e **raiva de si mesmo**, em estar ali. A **ansiedade** permaneceu presente e intensa, devido à vontade de sair do meio do grupo e terminar a aula.

[...] *colocou eu e uma outra. Colocou eu e uma outra. Eu falava: “meu Deus! O que que eu estou fazendo aqui?” eu juro por Deus. Eu não falei nada, mas eu fiquei: “meu Deus! O que que eu estou fazendo?” Aquele fingimento. Fingi mesmo. Eu fui tão fingida lá dentro.*

Fizeram uma macumba lá dentro?

[...] *verdade. Eu fingida. Eu falei: “meu Deus! O que que eu estou fazendo aqui?” Oh vontade de sumir, ser um grãozinho de areia, entrar no sapato de alguém e sumir. “O que que eu estou fazendo aqui?” Eu não via a hora de sair do meio do povo. Não via a hora daquele dia aula acabar, para falar a verdade.*

Os sentimentos de **raiva** perduraram por mais uma aula. O aluno sentiu-se **ameaçado**, em continuar a participar da atividade, e **alívio**, quando não se trabalhou mais com o psicodrama.

Quando chegou na orientação seguinte, pega os bonecos de novo. Meu Deus do céu! Eu não via a hora dela esquecer os bonecos. Todo mundo falou que não... para mim foi um horror. Eu não sei nem o que que foi aquilo. Quando esqueceu do boneco eu falei: graças a Deus”. Aí antes ser eu mesma falar, do que eu ter que falar com o boneco. Ah! Não.

É importante destacar, aqui, os sentimentos que o aluno teve após ter expressado a situação vivida na supervisão acadêmica, no grupo de discussão de que participou, para a realização deste estudo. No **grupo de discussão**, o aluno teve espaço para colocar para fora aquilo que não foi exposto na supervisão acadêmica, sentindo-se **satisfeito** e **aliviado**, por isso. O espaço do grupo de discussão fez com que o aluno se sentisse **encorajado** a falar do boneco. O aluno fala do boneco com mais **tranqüilidade**, referindo-se a ele como “bonequinho”. Fez referência também ao **medo** de deixar a supervisora **constrangida**, se falasse de seus reais sentimentos em relação à dramatização realizada por ela.

Agora, quanto aqui hoje, eu gostei porque eu coloquei para fora aquilo que eu não coloquei na supervisão. Eu coloquei, você entendeu? Nossa! Parece que eu estou numa terapia [...] uma terapia de supervisão.

Parece que eu estou numa terapia. Parece que, sabe? Quando a pessoa vai sair aliviada? Eu vou sair aliviada, porque eu botei para fora algumas coisas que estavam incomodando. Até esse bonequinho que eu não tive coragem de falar. Porque eu me senti super mal. Eu achei que eu ia deixar, deixar a pessoa constrangida. Então eu deixei passar. Até isso para mim foi bom, porque aquilo me incomodou e eu não contei para ninguém.

O supervisor acadêmico, como um dos sujeitos mediadores entre o conhecimento e o aluno, e como educador, deve se ocupar de situações, em supervisão, que possam facilitar a aprendizagem do aluno. Sonzogno (2004) diz que ao professor:

[...] impõe-se ao desafio de investir em situações que sejam favorecedoras da aprendizagem significativa; implicando valorização do conhecimento prévio dos alunos; relação dos conteúdos com a prática profissional; articulação dos conteúdos trabalhados com as outras disciplinas; e possibilidade de aplicação das informações abordadas. (SONZOGNO, 2004, p. 81)

Assim, a escolha de uma estratégia de ensino envolve muito mais que escolha do melhor proceder em sala de aula, “[...] mas de empreender um movimento de descortinar a intencionalidade que preside em nossas opções como professores no ensino em ciências da saúde” (SONZOGNO, 2004, p. 81-82).

4.1.3- Conteúdo da supervisão acadêmica

Situações que facilitam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica de estágio:

O conteúdo a ser desenvolvido na supervisão acadêmica também deve seguir um programa preestabelecido pela ementa da disciplina; no entanto, os conteúdos a serem trabalhados no grupo não são rígidos. É importante que sejam consideradas as características do grupo de supervisão acadêmica e suas demandas. As demandas do grupo podem trazer emoções e sentimentos que contribuam na reflexão teórico-prática do cotidiano do estágio, e a forma de o supervisor acadêmico trabalhar essas demandas pode facilitar a expressão desses sentimentos e emoções.

Pinto (2004) observa que

[...] a supervisão como prática docente, é tarefa do professor-supervisor no contexto do curso. Compreende o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece na relação do professor-supervisor com o aluno, a partir da atividade cotidiana do estágio, mediante uma dada programação que vise ao reconhecimento dos nexos entre os conhecimentos do Serviço Social e a realidade da prática profissional na sua relação com a demanda, com a organização e com a realidade social. (PINTO, 2003, p. 50)

A **relação teoria e prática** que o supervisor acadêmico traz para discussão no grupo faz com que o aluno se sinta **satisfeito** com a perspectiva de ser um bom profissional.

Eu me sinto muito bem esse ano, porque ela traz também a teoria, que eu acho que é importante, mas não só a teoria, como a relação teoria a prática, para a gente ter uma... ser um profissional... um bom profissional de Serviço Social.

A **satisfação** do aluno é percebida quando recebe orientação do supervisor acadêmico para as **questões da prática**. A reflexão teórico-prática é fundamental para a formação profissional do aluno, mas conhecer os procedimentos técnicos também é relevante para o bom desempenho profissional.

Mas a supervisora é muito boa e tem orientado a gente até na própria prática lá, como é que a gente pode fazer um levantamento [socioeconômico], como é que se... o que a gente muitas vezes não tem na supervisão de campo, ela orienta.

A **relação com superiores** é um tema que apresenta vários aspectos a serem abordados em supervisão acadêmica: a política institucional que ele representa, como se relacionar com superiores na solução de problemas, a dificuldade do aluno em se deparar com uma autoridade. A escolha da estratégia para abordar um tema passa, tanto pelo olhar do supervisor acadêmico e pelo olhar do aluno, quanto pelo amadurecimento do grupo.

Eu vou colocar para vocês um exemplo assim, rapidinho. Nós vamos falar dos superiores. Daí ela trouxe o texto dos pais, de pai. Daí cada um se identificou com um pai. Como que era com o pai ou com a mãe. Aí autoritário, por exemplo, entendeu? Daí você começa a lembrar do seu momento de infância, você volta para trás. É muito bom isso. Porque tudo o que a gente vivencia, assim, a nossa visão de mundo, tudo aquilo que nós vivenciamos desde a infância, nós vamos carregar isso a vida inteira e às vezes a gente vai colocar isso no estágio também, na frente do usuário. Então é aonde a gente tem que trabalhar isso aqui dentro para ter esse limites. Não é, M.?”

O uso da dinâmica de grupo permitiu ao aluno refletir sobre sua dificuldade, a partir da vivência de emoções e sentimentos, e perceber a influência que pode ter a sua história de vida na relação com o usuário. A **satisfação** com a aprendizagem profissional é evidente, no depoimento abaixo:

É isso que a M. sempre coloca para a gente. Porque senão você vai atender um idoso, ou uma criança que está chorando, apavorada, você chora junto, você não sabe o que faz. Então o importante é isso, ter essa segurança aqui dentro mesmo para saber o que a gente vai fazer lá fora. Senão fica complicado.

Situações que dificultam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica de estágio:

Os conteúdos discutidos em supervisão acadêmica são os mais variados: podem estar relacionados ao **aspecto formativo** do aluno (conteúdos pessoais), que envolvem o

amadurecimento profissional, e a **questões informativas**, como procedimentos técnico-operativos, teórico-metodológicos, ou orientação de procedimentos administrativos/técnicos a serem realizados pelo aluno, para cumprimento de normas do curso. (SILVA; SIQUEIRA; 1993, p. 1)

Orientar sobre o **relatório final de estágio** (procedimentos administrativos/técnicos exigidos pelo curso, foco deste estudo) é, antes de ser um instrumento de avaliação da supervisão acadêmica, um momento de reflexão do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Cabe ao docente uma paciente explicação e orientação de como elaborá-lo. Há um **descontentamento** do aluno pela falta de informações do supervisor acadêmico, e **decepção**, pela não disposição de esclarecer sobre sua elaboração. A agressividade na forma de se dirigir e falar com o aluno leva-o a um **afastamento**, na relação com o supervisor acadêmico.

Mas tinha dia que não dava, então outras coisas como questão do relatório de estágio, de informações que o supervisor teria que passar para a gente, como é que ele é elaborado, o que... assim, a supervisora jogava: “ah! Vocês pegam o manual e faz”. Mas como é que faz? Então a gente não tinha essa orientação.

As **questões formais de prática do estágio** também precisam ser discutidas no âmbito da supervisão, como cita o aluno. As questões sobre a relação estagiário-supervisor de campo, de rede¹², são específicas, e também devem ser discutidas nesse espaço. Questões como essas não são somente demandas do aluno que vivencia o estágio; são demandas da profissão. O aluno **sentiu falta das informações e discussões** a respeito da prática profissional, e demonstra **expectativa** em tê-las nesse espaço.

[...] mas eu sentia falta disso, das informações, da discussão. Embora dinâmicas é muito legal. A gente chorou junto, a gente ri junto. A gente pôde repartir com os colegas as dificuldades que a gente sentia, mas algumas

¹²1- Rede – Para Gonçalves (1992, p. 4), uma rede pode ser o resultado do processo de várias organizações afins em torno de um interesse comum, seja na prestação de serviços, seja na produção de bens. (apud BRASIL, 1988, p. 13)

vezes faltava essa questão de informação, de explicar mesmo como é que era as questões formais de prática de estágio

A gente não aprende uma técnica, a como estar lidando com a questão da rede, como que nós poderíamos estar abordando o supervisor de campo, assim, nos colocando. Eu senti falta disso.

Em ambas as situações, a relação interpessoal está presente. As emoções e sentimentos devem ser sempre, para os professores, indicadores de sua ação, acentua Wallon (apud ALMEIDA, 2004, p. 130).

4.2- Relação aluno-grupo de supervisão acadêmica

Situações que facilitam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica

O grupo, na supervisão acadêmica, é um espaço diferenciado em relação ao de outras disciplinas do curso. Nesta investigação, a turma da 3ª e 4ª séries são divididas em vários grupos, formados por aproximadamente dez a quinze alunos. Cada grupo é coordenado por um supervisor acadêmico. São grupos que, em princípio, permanecem juntos durante dois anos. Têm início na 3ª série e seguem até a 4ª série, ocorrendo mudanças principalmente quando há alterações no número de supervisores acadêmicos disponíveis, de um ano para o outro, ou quando há alunos que foram reprovados nessa disciplina.

Trabalhar com grupos exige, dentre vários requisitos e procedimentos, um conhecimento teórico e prático de como se dá o processo grupal; é ir além do uso de dinâmicas de grupo ou da simples disponibilidade de ouvir o que o aluno tem a dizer. Há necessidade de conhecimento das fases pelas quais o grupo passa, para que se possa construir um clima de confiança e respeito entre o supervisor acadêmico e o grupo, entre o aluno e o

grupo. Cada aluno deve se sentir confiante em abrir suas questões do estágio e expor suas emoções e sentimentos.

Castilho (2002, p. 61) diz que o apoio é uma das características de reação de grupo: “[...] estimulado pelo grupo, que cria um clima propício e protetor, o indivíduo despoja-se de seus sentimentos e expõe suas experiências pessoais”.

O aluno sente-se **satisfeito** e **feliz** por estar no grupo. “O **apoio do grupo** é o reflexo da necessidade de se ajudar o outro, de se criar um elo dentro do grupo, ou seja, a busca da integração e da coesão grupal” (CASTILHO, 2002, p. 60-61).

Sentir que o grupo o **deixa à vontade** provoca no aluno um sentimento de **conforto** em relação ao grupo, tornando-o mais **solto** para falar e mais **participativo**.

No meu grupo esse ano está sendo muito legal. Porque essa turma não é a minha. Porque eu parei um ano, então eu faço supervisão com o pessoal do terceiro ano. Então eu não conhecia eles, mas hoje eu me sinto tão à vontade no grupo que eu estou, que hoje eu falo mais, me coloco mais. Inclusive essa menina que é a minha supervisora, ela perguntou assim na prova... e eu sempre coloco que esse grupo está me proporcionando a falar mais, a me colocar mais, participar mais, porque eu não era assim. Até por conta de tudo o que eu vivi no terceiro ano. Mas agora para mim está muito bom. O grupo me deixa bem à vontade. Tanto é que às vezes eu encontro com eles – que eles não estão na minha sala – encontro com eles e pergunto: “a professora está na sala?” Depois que eu me toco: “ah! Mas você não é da minha sala”. É do terceiro. Sabe assim? É tão meu grupo, assim, eu já me acostumei tanto com eles. Eles me deixam muito à vontade. Para mim está sendo ótimo. Muito bom mesmo.

O apoio recebido provém da necessidade do indivíduo de sentir “**pertencer a**”; é um sentimento de fazer parte do grupo. Nesse momento, o aluno percebe que suas experiências, emoções e sentimentos são compartilhados e vividos pelo grupo, ou, pelo menos, por alguns de seus componentes. (CASTILHO, 2002, p. 61)

A **permissividade**, segundo Castilho (2002, p. 62-64) é outra reação do grupo que pode ajudar o **indivíduo a perder o receio de falar**. É importante esclarecer o sentido do termo *permissividade*, utilizado por Castilho:

Difere da concessão, pois nesta se cria um clima de dependência, de subordinação, pois o ato de conceder implica ceder seu direito ou seu ponto de vista em favor do outro, o que em contrapartida normalmente culmina na cobrança, na dependência.

Ao contrário, a permissividade oferece a oportunidade de o indivíduo realísticamente viver o seu aqui-e-agora, com plena consciência de suas responsabilidades, de seus limites e respeitando o limite do outro. (CASTILHO, 2002, p. 62-63)

Em relação à supervisão, a gente está no mesmo grupo desde o ano passado. Tem uma coisa assim... aproximou muito nós. Nos aproximou. Então isso foi muito bom. Existe... a gente... um pacto... tem um respeito entre nós e assim, a gente não comenta nada fora da supervisão e assim, todo mundo tem o seu espaço para se colocar. A gente se aproxima muito mais do colega, se sensibiliza mais com a situação que ele traz ali.

O sentimento é de **união** e de **proximidade** uns com os outros, a comunicação torna-se mais aberta e o grupo passa a estabelecer suas próprias regras, há um pacto de sigilo, no grupo, e de **respeito entre os seus membros**. Há aceitação e tolerância por parte de todos, cada um se sensibiliza mais com a situação que o colega traz, na supervisão acadêmica.

Aqueles indivíduos isolados, rejeitados e neurotizados passam, dentro dessa atmosfera, a aprender uma lição primordial no existir social: a consciência de ser aceito e compreendido e portanto, a de aceitar e de compreender as demais pessoas. (CASTILHO, 2002, p. 36)

O aluno fala do **respeito que sente pelo grupo**, pelo fato de o outro também ser ouvido.

É um grupo que a gente consegue respeitar – não é B.? - o outro consegue ouvir. Lógico que tem sempre uns também que fala mais.

O processo de **permissividade**, que vai se construindo no grupo pela aceitação e tolerância, traz, não só o respeito entre os membros do grupo, como também a **autoconfiança** do indivíduo em se colocar no grupo, e “[...] aqueles que têm obsessão por falar vão

gradualmente liberando suas tensões, ansiedades e angústias, assumindo uma postura de falar com adequação” (CASTILHO, 2002, p. 64).

A gente tem espaço. Embora todo mundo quer falar. Às vezes uma fala mais e não dá espaço para outra e fica aquela: “mas eu quero falar, mas eu quero falar”. E não dá tempo. O tempo é muito curto. A gente começa a falar e o outro já começa a falar e aí a gente não terminou de falar ainda as nossas angústias, a gente quer continuar. Mas aí tem que dar espaço para todo mundo. Então algumas vezes, alguns colegas acho que não... a angústia é tanta que não consegue perceber isso, que tem outros que também querem participar.

E em relação ao grupo diante da supervisão, sempre tem aqueles que gostam de falar mais. Então assim, você tem que lutar pelo seu espaço ali para falar, que senão, sempre é os mesmos, trazem toda segunda-feira.

Todo grupo vive forças contraditórias, entre o querer estar junto e o não querer estar junto. Essas forças se denominam **coesão e desintegração**, segundo Zimmerman (1997, p. 28). São forças iguais que coexistem em um grupo. É o desejo de cooperar e o desejo de ser indivíduo, no grupo. No depoimento acima, o aluno parece indicar a sua **luta** para trazer suas questões para o grupo, para garantir seu espaço no grupo como alguém que tem algo a dizer. Conhecer e identificar essas forças são ações que facilitam a percepção das diversas formas de expressão das emoções e sentimentos, no grupo.

A **saudade** do grupo em que o aluno estava na 3ª série indica que houve **mudanças de membros no grupo**, de um ano para outro. Embora o aluno sinta que o grupo desse ano é **unido**, sentia mais **prazer** com o grupo do ano passado. Isso parece indicar que houve entrada de aluno de outra turma, no grupo em que se encontrava.

O nosso grupo, não é B.? É muito bom. Eu confesso que eu gostava mais do grupo do ano passado, que era mais fechadinho, mas assim... a nossa sala mesmo... mais gostoso. Mas ainda é bom. Mas assim, acho que o nosso grupo é um grupo unido. É um grupo que a gente consegue respeitar – não é B.? - o outro consegue ouvir. Lógico que tem sempre uns também que fala mais.

Castilho diz que a reação de um grupo já estabelecido em relação à entrada de alguém vai depender de quem é esse indivíduo, da natureza, grau de homogeneidade e maturidade do

grupo, e da própria preparação da chegada desse novo membro no grupo. (CASTILHO, 2002, p. 72)

O aluno, ao falar de como se sente em relação ao supervisor acadêmico, refere-se ao sentimento que tem pelo grupo.

O ano passado a minha turma de supervisão, nossa turma não é B.? Nós éramos assim, super bem supervisionados pela C. que infelizmente não está mais na instituição. Eu acho que foi uma perda também, pelo menos na supervisão ela me ajudou. E assim, eu realmente me sentia amparada, sabe?

O aluno sentiu-se **amparado** pelo supervisor. Demonstrou **satisfação** pela supervisão recebida e **pesar** pela saída do supervisor acadêmico da instituição, e fala do sentimento de **pertencimento que tem em relação ao grupo** (“o nosso grupo”).

Situações que dificultam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica

A desconfiança é uma tendência dos indivíduos frente ao desconhecido. É uma forma de preservação de sua intimidade. Enquanto as pessoas não têm um certo nível de conhecimento, enquanto não estão se sentindo seguras, e enquanto não se cria um efetivo nível de confiança mútua, esta será a reação do grupo. A **desconfiança** pode levar à **quebra de sigilo**, no grupo. O aluno sentiu **receio**, algumas vezes, de se expor e de ver sua fala repassada pelo grupo.

Para a gente mesmo, conversa e confia em alguém, e a pessoa repassa, reproduz a fala da gente, eu mesma já pensei isso algumas vezes. Então, é complicado.

Aconteceu assim, por exemplo, a minha supervisora de campo: “ah! Mas aí é culpa dela”. Entendeu? Sabe, assim? Levar para esse lado assim, de fofoca. Mais para o lado pessoal. Então não focar assim, o caso, o

problema, porque a supervisão eu vejo que é assim, para discutir o problema: “o que que você faria numa situação dessa?” etc. e tal.

É, “- é. - mas assim, de se... não ficar no grupo. - entendeu? - isso. É. E- e isso acontece muito, viu? Pode ter certeza. Por- por exemplo, o caso que a D. falou, eu não sou da supervisão dela, mas eu sei, por exemplo, quem que é.

A desconfiança pode provir de vários fatores, por exemplo:

[...] quando vaza uma informação do grupo. Sobre esse aspecto o facilitador deverá ter toda uma preocupação, no contrato grupal, de alertar sobre a importância do sigilo no grupo. O que ocorre muitas vezes é a confusão que se faz sobre quebra de sigilo. Esclarecendo os participantes sobre o que configurava quebra de sigilo, todos ficarão tranquilos em relação a alguns temores nessa área. (CASTILHO, 2002, p. 59-60)

Há outros autores que consideram a questão do sigilo como importante, no grupo, porém com visões diferentes a respeito do momento adequado de tratar essa questão. Neste depoimento, **a regra do sigilo** é colocada no início da composição do grupo:

Na supervisão é colocado. Não, mas é colocado também que assim, no primeiro dia de aula, que não pode sair nada. Nada, de nenhum caso que é discutido em sala. Não pode sair para outro.

Osório (2000) comenta:

Com relação ao sigilo do material trazido ao grupo, não julgamos que sua explicitação apriorística possa resultar em maior comprometimento do grupo em cumpri-lo; parece-nos que nada é tão eficaz para efetivá-lo; como uma regra a ser cumprida, quanto a própria circunstância de estarem todos expostos aos mesmos inconvenientes com seu eventual descumprimento. E se apesar dessa mutualidade dos efeitos alguém vier a quebrar tal norma, o próprio grupo geralmente trata de eliminar o infrator, com a devida concordância do terapeuta, não sem que este, antes, procure analisar com o grupo as circunstâncias e as motivações para tal deslize. (OSÓRIO, 2000, p. 76)

Zimerman (2000) observa:

Que não adianta estabelecer essa regra no contrato sob forma de uma obrigação, porquanto muitos pacientes não conseguem cumpri-la, até porque esse acting¹³

¹³ Acting

– Todo *acting* resulta como forma de ‘agir’, tudo aquilo que não foi compreendido, nem lembrado, pensado e verbalizado. (ZIMERMAN, 2000, p. 149)

- No sentido estrito do termo, *acting out* designa uma determinada conduta que se processa como substituta de sentimentos que não se manifestam no consciente. Isso costuma ocorrer devido a uma das seguintes quatro condições: quando os sentimentos repressados correspondem às fantasias que estão reprimidas e que não são

deriva de uma forte carga ansiosa de origem inconsciente, sendo que essa quebra de compromisso assumido conscientemente por esse paciente gera um ocultamento no grupo do que ele faz ou diz lá fora, logo, uma perversão no uso da sinceridade e da verdade, além de um incremento de angústia e culpa. (ZIMERMAN, 2000, p. 149)

É conveniente que se lembre que a quebra de sigilo é uma forma de *acting*, e que pode ocorrer em qualquer grupo, não está circunscrita somente a grupos terapêuticos:

Tais fenômenos, embora descritos no âmbito dos grupos terapêuticos, não comparecem apenas nessa modalidade grupal, mas podemos encontrá-los, em suas variantes, em qualquer agrupamento humano. (OSÓRIO, 2003, p. 62)

4.3- Relação aluno-supervisor de campo-estágio

Situações que facilitam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica:

O estágio, segundo as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, é uma atividade curricular obrigatória, na qual a supervisão é fundamental. Falar em estágio supervisionado é tratar da relação interdependente entre a supervisão acadêmica e a de campo. Há uma indissociabilidade, entre estágio e supervisão.

O estágio supervisionado se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. (PINTO, 2003, p. 48)

Estágio e supervisão são componentes do ensino teórico-prático do Serviço Social.

Com a experiência vivida no estágio, os conhecimentos teóricos adquiridos e aqueles em construção possibilitam ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade técnico-operativa e as habilidades necessárias ao exercício profissional. (PINTO, 2003, p. 48)

Na relação aluno-supervisor de campo e estágio, destaco dois aspectos que me chamaram a atenção neste estudo: a qualidade do estágio e o papel do supervisor de campo.

recordadas (como ensinou Freud), ou não são pensadas (segundo Bion), ou não são comunicadas pela verbalização, ou não conseguem ficar contidas dentro do indivíduo. (ZIMERMAN, 2000, p. 180)

O **tempo** em que o aluno permanece **em um mesmo estágio** pode ser um facilitador para segurança e domínio técnico operativo, aspectos essenciais para o início do exercício profissional.

Mas eu fui... com o tempo eu fui superando. Aí eu tive que interromper o curso no quarto ano. Para mim foi uma perda, mas eu ganhei muito com isso, porque hoje eu estou super segura. E agora na instituição onde eu trabalho, nossa! Eu consigo assim... deslancho mesmo para lá e para cá, porque eu conheço toda a rede. Eu conheço as pessoas que atende na rede. Eu consigo... eu faço contato com todo mundo. Às vezes eu preciso da intervenção da minha supervisora, mas eu consigo, sabe? No dia a dia, fazer quase tudo. Hoje eu conheço bastante gente na instituição que eu trabalho.

Até por conta do período que eu faço... tempo que eu trabalho lá. Mas agora para mim está ótimo assim.

O aluno sente que foi **superando suas dificuldades**, avalia as perdas e ganhos e, após esse tempo maior no estágio, sente-se **super seguro, autônomo** e com **domínio do trabalho** que desenvolve. A realidade de estágio tem trazido, para o aluno, amadurecimento profissional.

O tempo que o aluno permanece na instituição é um fator que pode estar relacionado à estrutura de estágio que lhe é oferecida, para vivência da prática profissional. A demanda trazida para a supervisão acadêmica pode indicar a qualidade do estágio que o aluno realiza.

[...] o estágio que eu faço hoje, eu não tenho tanta demanda para trazer na segunda-feira como eu tinha na F. Porque a F. – a T. fez estágio lá, sabe – é uma loucura que... se você tiver supervisão todo dia, todo dia você tem assunto para discutir, não é? [...] - Todo dia. Todo dia. É uma loucura. [...] - Então é uma loucura. E assim, e caiu um pouco.

Quando o aluno diz que não há muita **demanda** a ser trazida para a supervisão acadêmica, há de se avaliar até que ponto a instituição onde o aluno realiza estágio está de fato contribuindo para a sua formação profissional. O aluno sentia maior necessidade de supervisão no estágio anterior do que no atual. Por outro lado, o estágio pode apresentar demandas que exijam da supervisão acadêmica reflexões conjuntas com o aluno acerca do

contexto do estágio. O sentimento do aluno é de **ansiedade** e **angústia**, em virtude das demandas que deseja discutir em supervisão.

E fazer estágio é muito complicado. Fazer estágio é complicado. Então assim, a gente tem uma prática quem faz estágio diariamente é difícil você chegar na segunda-feira, na sua supervisão acadêmica e não ter esse momento para falar, não se sentir à vontade.

Os dilemas, dificuldades e caminhos possíveis de serem trilhados neste espaço de ensino-aprendizagem relativo ao estágio curricular na graduação dos cursos de Serviço Social devem ser analisados e avaliados a partir da realidade sócio-ocupacional em que o aluno se insere para o desenvolvimento da atividade do estágio o que significa compreender um conjunto de determinações sócio-históricas, idéio-políticas, conjunturais e estruturais que atravessam cada espaço concreto do exercício do estágio na formação profissional, o que pressupõe conhecer a dinâmica das diferentes instituições e organizações em que estes estágios se concretizam, a correlação de forças existentes, períodos de resistência, na relação entre classes sociais, o Estado, no processo de lutas e conquistas. (ABRAMIDES, 2003, p. 17)

Considerando as implicações conjunturais e estruturais que envolvem o estágio nas instituições, é necessário também investir em áreas que a própria universidade pode oferecer para estágio, como é o caso de **núcleos de pesquisa ou projetos de extensão**. O aluno sente-se **vitorioso** por estender o estágio para os colegas da 3ª série, e sente **pesar**, por aqueles que não vêem a pesquisa como uma área passível de estágio.

[...] e eu já comentei isso no estágio esse ano com vocês, da concreticidade e da importância do N. de P., da relação teoria e prática dentro do N. de P. Porque tem pessoas e tem até professores aqui na instituição que não faz essa relação, entendeu? O N. para eles não tem nada haver com teoria. Infelizmente pessoas que já estão formadas têm essa visão. Então foi isso. E foi um ganho muito grande porque daí eu escrevia no caderno, ela respondia. E eu falava: “não é aquela prática interventiva direta M. T., mas é indireta”. Tanto é que daí o ganho no final do ano foi esse. Ela como coordenadora deixou que os terceiros... que as alunas de terceiro ano continuasse, porque não podia. Não sei se vocês sabiam disso, mas não podia. Então... e ela deixou por isso, de tanto que eu escrevi: “é importante. É importante. É importante”. Daí ela ainda escreveu – que você já leu – que percebeu isso mesmo e depois ela fez reunião com a D., o pessoal aí e daí foi uma... porque eu e a L., por exemplo, continuamos no N. e estamos aprendendo muito. Tem relação teoria e prática o tempo inteiro. E a supervisora de campo como é a D. e a M., que são excelentes pessoas, elas fazem muito essa relação com a gente. Porque a gente está lá dentro das instituições, então nós temos contato com o usuário, nós não vamos só intervir diretamente com eles. A gente vai lá, colhe dados, intervém na realidade, depois vem para a instituição, vai para a teoria e fica naquela relação. É um espiral. É muito interessante.

O aluno mostra-se **satisfeito** pela **aprendizagem no estágio** e **pela condução dos supervisores de campo**, quando eles fazem a relação teoria e prática o tempo todo. Há de se considerar, aqui, que o estágio é realizado na própria Universidade.

No relatório das oficinas de micro-regiões e regional Sul II, referente às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul, cujo tema foi “O ensino do trabalho profissional: o estágio no processo de formação profissional”, realizado em 2003, merece destaque a proposta da micro regional – Americana, para ampliação de projetos de investigação e de extensão (ABEPSS, 2003, p. 36). Esses projetos podem ser mais um espaço para estágio, desde que se avaliem as condições pedagógicas e de aprendizagem profissional.

O estágio é a primeira aproximação que o aluno tem com o espaço da prática profissional. Dessa forma, é um espaço de aprendizagem, “[...] é o momento do ensino do Serviço Social em que o aluno tem a oportunidade de aprender, identificar-se e apropriar-se de sua futura profissão” (PINTO, 2003, p. 48).

Porque na supervisão de campo a gente não tem essa reflexão com a teoria junto com o supervisor de campo, porque geralmente ele é tão prática, ele é tão prático, ele é produção. E a gente está num período aqui dentro da faculdade. Estudando isso, um novo fazer profissional, lê o Código de Ética. Então já é muito difícil, porque a gente tem que ter essa capacidade de argumentar e contra argumentar com o próprio supervisor de campo.

Eu estava conversando aqui com a L. Eu me sinto um pouco frustrada. Assim, isso é uma coisa que eu venho carregando desde o ano passado. Esse ano a gente tem um espaço maior para se colocar, mas o que ela vivencia no estágio dela, o que ela tem de oportunidade, essa satisfação de conseguir suprir essa relação teoria/prática, isso não foi... não foi obtido no período da supervisão. Assim, no decorrer de todo o processo... então assim, por mais que agora você tente assim... sempre... eu acho que tentar resgatar, tem essa vivência tão mais... tão plena, mas completa, isso eu não sinto. Eu não sentia. Então eu tenho um pouco dessa... eu tenho essa frustração.

O aluno sente-se **frustrado**, pela **falta da relação teoria e prática na supervisão de campo** e por estar em **desvantagem na vivência do estágio**, em relação ao colega. Há

queixas também da **cobrança** que ocorre no estágio – um estágio de executar tarefas, de produção.

Um dos principais problemas a ser enfrentado na realização do estágio como processo formativo é o conflito entre a dimensão pedagógica e a execução de tarefas exigidas do aluno, pela instituição. Conciliar as exigências do dia-a-dia no trabalho e garantir, no estágio, um espaço de aprendizagem é um papel de difícil desempenho, pelo supervisor de campo.

O supervisor de campo tem responsabilidades pelo processo de aprendizagem do aluno no estágio, embora seu papel seja diferenciado, mas não menos importante que o do supervisor acadêmico. A natureza do trabalho do supervisor de campo “[...] pressupõe a reflexão, acompanhamento e sistematização das atividades desenvolvidas pelo aluno com base no plano do estágio, elaborado conjuntamente com a unidade de ensino (supervisores acadêmicos, assistentes sociais de campo e alunos)” (ABRAMIDES, 2003, p. 22).

Então já é muito difícil, porque a gente tem que ter essa capacidade de argumentar e contra argumentar com o próprio supervisor de campo. Eu tive oportunidade o ano passado. É lógico que tem uns momentos de posicionamento ideológico da gente e tal, daí surgiam os conflitos. Mas tudo isso é fácil da gente conversar, tudo.

O aluno sentiu-se **satisfeito e feliz** pela sua aprendizagem profissional. O supervisor de campo parece ter estabelecido **uma relação interpessoal** com o estagiário, ao lhe proporcionar esse espaço de reflexão, de discussão e de abertura para posicionamentos diferentes do seu.

Perazza (2003) diz que

[...] para a eficiência do processo de supervisão de estágio (docente e de campo) é [preciso] estabelecer relações inter pessoais sistemáticas, com papel e funções adequadamente definidos favorecendo a criação do espaço interativo de reflexão do cotidiano. (PERAZZA, 2003, p. 67)

Entendemos que o significado da Supervisão de campo está na interação social da vida cotidiana dos sujeitos, através de importante experiência da situação de estar face a face com o outro. (PERAZZA, 2003, p. 67)

Cabe aqui um olhar multifacetado para a supervisão de campo: a interação com o supervisor acadêmico pode ser um caminho para repensar a responsabilidade que o supervisor de campo tem assumido com o trabalho de condução do ensino da prática, para dar conta de um processo que é de responsabilidade do curso, como indica a pesquisa de Perazza (2003, p. 68); e a interação que se estabelece com o aluno estagiário pode proporcionar ao supervisor de campo um repensar sobre suas relações e sua própria prática. Olhar para as **relações interpessoais aluno-supervisor de campo** traz a reflexão sobre a dimensão pedagógica que permeia essa interação.

Eu, por exemplo, tinha n. conflitos. Esse ano porque eu mudei também de setor. Então eu me colocava muito. E eu sentia assim, uma dificuldade muito grande e eu falava, debatia muito com a minha supervisora de campo e nossa! Era um... “ai! Eu vou ser mandada embora daqui da instituição por causa disso”. Mas não. Eu vi que isso também, de uma certa forma... de uma certa forma deve ter contribuído para ela. E aí eu fiz o projeto de estágio, tudo, entreguei para ela. Até ela viu que eu não era uma ameaça assim, eram os meus pensamentos, mesmo. Posicionamento da gente, a visão de estagiário. Mas do que uma mão-de-obra barata do estágio.

Em um primeiro momento, o aluno sente **medo** das conseqüências, por se colocar muito para o supervisor de campo, e **dificuldade** em lidar com confronto de idéias. Na visão do aluno, o supervisor de campo sente-se, por sua vez, **ameaçado** pelo posicionamento de idéias do aluno. Já em um segundo momento, o aluno sente **confiança em si mesmo** e **segurança** em se posicionar, e o supervisor de campo, **alívio**, por **não se sentir mais ameaçado** pelo aluno, e **reconhecimento** de que o estagiário é alguém que pensa.

Placco (2002, pp. 15-16) bem apresenta essa questão, quando comenta sobre a relação professor-aluno:

É na interlocução e no confronto cotidiano das relações em sala de aula que essa complexidade do humano pode estar em movimento contínuo de reorganização. O confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem também um papel

essencial no estabelecimento dessas relações, pois convoca especialmente o professor a 'um repensar e reposicionar sua consciência da sincronicidade' (PLACCO, 1994).

O confronto com a experiência de mudança do outro, com questionamentos trazidos à prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encarar a própria mudança, no decorrer do trabalho cotidiano, são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da própria sincronicidade consciente. 'O confronto com a mudança não é algo tranquilo e nem ocorre sem resistências.' (PLACCO, 2002, pp. 15-16)

Estabelecer um canal aberto de comunicação com o aluno pode facilitar a expressão de seus anseios, dúvidas e questionamentos, e, ao mesmo tempo, criar um clima de confiança e uma relação de diálogo entre supervisor de campo e aluno, uma relação que se dá na complexidade do humano, sem perder de vista os diferentes papéis de cada um, no estágio.

Situações que dificultam a expressão de emoções e sentimentos na supervisão acadêmica

O estágio é um espaço institucional em que o aluno se depara com diversas situações e, por conseguinte, com a forma de agir do supervisor de campo frente a elas. O aluno sentiu **desapontamento** pela **forma de agir do supervisor de campo**, e **angústia** e **desejo** em receber uma **orientação**, ou mesmo **uma posição do supervisor acadêmico** a respeito de sua dúvida.

Eu coloquei isso para minha supervisora acadêmica e até hoje eu não sei se foi ético ou não. Será que o tempo vai me dizer se foi ético. Entendeu? É uma experiência? Quando eu estiver formada? Quando essa mulher já estiver até enterrada e eu quase também? Então assim, é uma angústia que eu tenho até hoje, entendeu? Tudo bem, eu abri mão do meu estágio por isso e por outros motivos também, mas assim, eu juro que eu queria uma resposta. Eu queria saber se o que ela fez realmente foi uma coisa... foi ético, não foi ético? Se a conduta dela foi a melhor ou não.

Embora o foco deste estudo não seja discutir a questão ética nas relações profissionais,

[...] a reflexão da ética é pressuposto para a formação/capacitação e o exercício profissional; é necessária para o desvelamento da realidade, face às implicações éticas do agir profissional, aos conflitos éticos presentes no cotidiano profissional, aos impasses diante de escolhas de valor, entre outros. Quando a ética é tratada

ontologicamente, de modo histórico e crítico, como saber interessado e radical, pode propiciar uma elevação acima da cotidianidade, permitindo a escolha consciente diante das contradições, possibilitando a um grupo social, determinado momento, uma sistematização/representação de seus valores e projetos, contribuindo para fortalecer suas conquistas. (BARROCO, 2004, p. 31)

Quando questões como a referente à ética no agir profissional surgem nas reflexões do aluno, isso acontece devido à forma como se dá a interação entre supervisor de campo e aluno, a qual vai permitir ou não o tratamento dessas questões em um clima de troca ou de conflito. O processo de interação que facilita a expressão de sentimentos de ambos poderá clarear a questão, tanto para o aluno, como para o supervisor de campo, se houver respeito às diferenças no exercício profissional, o que não acontecerá se houver dificuldade de comunicação entre ambos.

O processo de inserção do aluno no estágio é um momento que merece atenção, é o período em que o aluno desconhece a dinâmica da instituição e, ao mesmo tempo, o período em que necessita de orientação. É nesse contexto que vai se estabelecer a interação supervisor de campo-aluno.

O aluno sentiu-se **perdido** no início do estágio, e a **falta de apoio do supervisor de campo** lhe trouxe **insegurança**, não só por desconhecer a instituição, mas também pela **falta de expectativa em poder contar** com o próprio supervisor de campo.

O estagiário, primeiro... quando a gente entra, eu acho que é aquela coisa de você não conhecer a instituição, de não conhecer a rede. Então você fica meio perdidona, assim. Você não sabe para onde correr. O supervisor, às vezes ele também não tem tempo de estar com vontade ali, o tempo todo ou também não tem aquela... aquela vontade assim, sabe?

O de campo. Às vezes a gente não pode contar muito com ele. E aí, eu não sei porque a gente não tem... tem conhecimento, mas às vezes não está seguro, você também não pergunta, não... hoje não. Hoje, eu consigo tudo isso, eu pergunto tudo.

E a minha dificuldade foi essa, da inserção mesmo por causa do início da prática que você não... a gente fica meio perdida. Eu não sei se todo mundo viveu isso. A gente fica perdidão mesmo quando a gente entra no estágio.

Porque lá no estágio eu levava bordoadada, lá, não tinha ninguém. Aí já vinha de lá toda calejada.

A **falta de apoio**, no início de estágio, pode criar um clima de desconfiança, dificultando que o aluno esclareça suas dúvidas, pois o **medo** de perguntar pode fazer com que ele se feche à relação com o supervisor de campo.

A **vivência do estágio** traz, na maioria das vezes, **um rebatimento na vida pessoal do aluno**. Ele se depara com a realidade e consigo mesmo, e isso implica mudanças profundas em sua vida.

Ao conhecer a profissão, ele constrói e reconstrói este 'objeto do desejo' que, por seu turno só pode ser conhecido e apropriado por intermédio de outras relações, pois todo este movimento não ocorre espontaneamente. Deve ser provocado e só corporifica mediante etapas sucessivas e contínuas da apreensão do agir profissional na realidade institucional, através de sua experiência concreta em espaço e tempo determinados. (PINTO, 2003, p. 49)

O aluno sentiu **descrença em si mesmo e dúvidas** sobre sua própria **capacidade** de estar cursando Serviço Social. É uma situação com a qual, tanto o supervisor de campo, quanto o acadêmico, podem se deparar. Esse momento é mais presente no **início de estágio**, embora possa surgir em qualquer situação vivida durante o estágio.

E aí foram algumas angústias que eu estava vivendo, pessoais, minhas, minhas mesmo e aí acho que entrou (?) em... começou a bater uma coisa com a outra e aí eu começava a descarregar em mim. Achava que eu fazia as coisas erradas, que eu que era culpada. Era capaz que eu não poderia estar aqui. Assim, sabe...

Quando se fala de estágio, há de se considerar o aluno que realiza **estágio no mesmo local de trabalho**, e é preciso que se tenha clara a diferenciação entre atividades de estágio e de trabalho. Para Abramides (2003, p. 19), qualificar as atividades de estágio junto ao supervisor de campo permite ao aluno maior clareza e objetividade no desempenho de suas atividades, e ao supervisor de campo, direção no acompanhamento dessas atividades.

O aluno sentiu-se **perturbado** com as **dificuldades de se iniciar o estágio** na mesma instituição em que trabalhava. Embora o depoimento traga questões administrativas, são questões que devem estar estabelecidas na política de estágio da unidade de ensino.

Meu grande problema do terceiro ano, que eu comecei estágio... eu tive sérios problemas, porque para mim foi muito difícil. Porque a minha entrada na instituição já foi traumática. Porque no segundo ano eu fazia estágio na Secretaria de Serviços Administrativos. Quando eu passei para o terceiro, eu fui obrigada a sair, porque tinha que ter supervisão de campo. E como meu contrato estava no meio, aí quando eu saí, para eles assinarem aquela papelada toda do estágio, que tinha que acabar o outro. Daí tinha que fazer... tinha que terminar aquele contrato primeiro. Então para mim foi uma coisa assim, estressante.

Como eu não conhecia a instituição, não conhecia as pessoas ali dentro, eu não sabia com quem falar, daí eu corria para cá e para lá. Ninguém resolvia o problema.

A unidade de ensino deve possuir uma clara posição expressa na política de estágio que estabeleça: o processo de abertura, acompanhamento e revisão dos convênios com as instituições sociais mediante exigências acadêmico-pedagógicas de qualificação dos espaços ocupacionais; a interpretação do significado do estágio na formação profissional; a consolidação das relações entre unidades de ensino e instituições sociais em um processo contínuo de reflexão, problematização e sistematização relativa ao estágio profissional envolvendo alunos, supervisores acadêmicos e assistentes sociais de campo. (ABRAMIDES, ABEPSS, 2004, p. 19)

A falta de orientação do supervisor de campo, em situações nunca vivenciadas pelo aluno, faz com que ele busque, na supervisão acadêmica, os esclarecimentos necessários; no entanto, o supervisor acadêmico também não o orienta de forma concreta. O aluno sente-se **inseguro** perante as situações do estágio, e **frustrado**, pela **ausência de orientação do supervisor de campo e pela superficialidade das orientações** recebidas do supervisor de campo.

[...] tipo... no desenvolvimento do estágio da gente, tem aquelas situações que a gente nunca passou, e a própria supervisora da gente de estágio, às vezes deixa também quieto. Aí quando chega na aula de supervisão, a gente gostaria de falar com a professora. Às vezes até a gente começa, mas daí a gente... não é bem falado para a gente, explicado como se deve proceder, como seria ou não. E daí isso é um grande problema mesmo.

[...] situação em si... tem assim, o pessoal do grupo não reclama diretamente com a professora, mas eles falam que a aula poderia ser mais produtiva.

O grupo, por sua vez, não consegue expressar, ao supervisor acadêmico, sua **expectativa** em ter uma aula mais produtiva. O sentimento captado do grupo, pelo aluno, é de **insatisfação** e **medo** de expor questionamentos ao supervisor acadêmico.

Em outro depoimento, percebe-se o contrário: o aluno recebe orientação e **tem aprendido a fazer relatório** com o **supervisor de campo**; porém, com o **supervisor acadêmico não obtém respostas** para sua dificuldade em realizar entrevista. Sente **vergonha** de perguntar, **medo** da reação do usuário e da sua própria reação. É um sentimento de **insegurança** que permeia a ação do aluno no estágio.

[...] eu tenho dificuldade... eu tenho mais dificuldade com as entrevistas. Que eu não sei assim, se eu faço uma pergunta para a pessoa e a pessoa me responde, eu tenho vontade de falar assim: “mas e daí?”. Aí eu fico com vergonha. Eu acho que eu estou entrando muito na vida da pessoa, entendeu? Ou então eu tenho medo da pessoa... eu tenho realmente medo da pessoa virar a mesa comigo, entendeu? E eu não sei qual vai ser a minha situação com a pessoa, que eu sou também estourada. [...] Agora eu estou começando a pegar esse jeito de tanto fazer relatório e a minha supervisora ler, e ela fazer essas perguntinhas: “mas e daí? E como? E quando? E onde?”. Aí eu estou pegando esse jeito, mas com a supervisora de campo, não a supervisora de estágio. - faculdade.

As dificuldades encontradas pelos alunos, com a supervisão de campo e a supervisão acadêmica, podem ser superadas à medida que se ampliar a interação entre setor de estágio e supervisor de campo. Para que esse processo interativo se dê, “[...] o setor de estágio deve estar estruturado para o desafio da inter-relação pessoal e institucional vital para mudanças de qualidade requerida pela formação profissional do assistente social na contemporaneidade” (PERAZZA, 2003, p. 67).

4.4- Outras questões observadas neste estudo

A **estrutura de pequenos grupos**, na supervisão acadêmica, permitiu aos alunos sentirem-se mais **próximos** uns dos outros, o que facilitou o desenvolvimento de um vínculo mais forte entre os membros do grupo.

Mas é o que eu tenho conversado com a T.: aproximou mais a gente. Entendeu? Que nem a B., por exemplo. A gente sempre sentou mais ou menos perto, mas não tinha tanto contato. E outras pessoas também. Então assim, aproximou os alunos. Eu achei também interessante. Eu gosto do meu grupo.

Eu acho que na... que a supervisão acadêmica... eu acho assim, como divide assim, salas em quantidade pequena de grupo, eu acho que a gente passa a conhecer mais os nossos colegas, sabe assim? Dá para conversar mais assim, para vivenciar o estágio. Dá para a gente... às vezes assim, na sala por ser muito grande, a gente não conversa muito com a maioria das pessoas. Eu acho que aproxima mais, fica mais unido. Se conhece mais.

O aluno sente-se **satisfeito** com o grupo, e sente **prazer** em **pertencer** a ele, percebe mais **união** entre os colegas de turma.

A carga horária prevista para supervisão acadêmica do curso de Serviço Social, neste estudo, é de 4 (quatro) horas semanais para cada série (3ª e 4ª), ou sejam, 136 (cento e trinta e três) horas aulas para a 3ª série e 136 (cento e trinta e três) para a 4ª série. **A falta de tempo** para que todos do grupo possam expor suas questões e para que elas sejam trabalhadas pelo supervisor surgiu nos depoimentos.

Então quando chega aqui na faculdade, que você... são tantos alunos, que você está naquela ansiedade, você quer pôr para fora, você quer expressar as suas dúvidas, ou algo que foi marcante. Só que não dá tempo. Fica uma coisa muito corrida. E eu sinto falta disso. Nossa! Eu tenho tanta dúvida.

[...] não deu tempo [de falar na supervisão acadêmica]. Não deu tempo. É que um foi falando, e o outro e o outro, e o outro e aí você não quer interromper e...

O desejo de expor as dúvidas sobre o estágio trouxe **ansiedade**, e a **falta de tempo** fez com que o aluno se sentisse **frustrado**.

A tentativa de sintetizar os preciosos dados analisados neste capítulo levou-me a elaborar alguns quadros, os quais apresento a seguir.

Na relação aluno-supervisor acadêmico, a afetividade permeou situações que envolveram a condução do supervisor acadêmico, a estratégia e o conteúdo desenvolvido por ele. A condução do supervisor acadêmico refere-se à **relação professor-aluno**, e as estratégias e conteúdos desenvolvidos pelo supervisor dizem respeito às **condições de ensino**. Percebe-se que a afetividade não está presente somente na relação direta que se estabelece entre o professor e aluno, mas também em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Observando os Quadros I e II, percebe-se a influência de um determinado perfil do supervisor acadêmico, além da competência teórico-metodológica e da experiência na área, como abordei anteriormente. Esses elementos são fundamentais para se atuar como supervisor acadêmico, porém considero que há outros dois aspectos fundamentais que também envolvem a **condução do supervisor acadêmico**: a sua disponibilidade e disposição em buscar continuamente o autoconhecimento e o crescimento pessoal, sem perder de vista a própria humanidade.

QUADRO I

RELAÇÃO ALUNO-SUPERVISOR ACADÊMICO

SITUAÇÕES QUE FACILITAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Condução do supervisor	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
<ul style="list-style-type: none"> - Acolher e compreender a situação vivida no estágio, pelo aluno Acolher e compreender a situação vivida no estágio, pelo aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Angústia em fazer relação teórico-prática - Angústia no início do estágio 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Acolhimento - Ajuda - Apoiada - Grata - Amada - Motivada - Satisfação - Ser ouvido - Orientação - Segurança - Confiança - Satisfação
<ul style="list-style-type: none"> - Abrir espaço para o aluno falar 	<ul style="list-style-type: none"> - Desejo de ser ouvido 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação - Orientação - Segurança - Confiança - Satisfação
<ul style="list-style-type: none"> - Organização e planejamento das aulas - Uso de limites – controle das falas no grupo - Mudança na maneira de agir do supervisor, comparada com outra disciplina dada por ele - Habilidade do supervisor em: <ul style="list-style-type: none"> . captar o que está por trás da fala do aluno . criar condições para que o aluno fale 	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedade em falar - Angústia advinda do estágio - Pânico em saber que o supervisor seria o mesmo de outra disciplina - Medo de expor o lado negativo do estágio 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovação - Satisfação - Gratidão - Satisfação - Reconhecimento

QUADRO II

RELAÇÃO ALUNO-SUPERVISOR ACADÊMICO

SITUAÇÕES QUE DIFICULTAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Condução do supervisor	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
- Desviar sua atenção do aluno	- Raiva de não ser ouvido	- Exclusão - Injustiça
- Cobrar tarefas no momento em que o aluno deseja falar	- Desejo de falar	- Indignação pela condução do supervisor - Ameaça, por não cumprir com a exigência de se ter um estágio - Culpa por não ter estágio - Auto cobrança, por de estar sem estágio
- Distância do entre supervisor acadêmico com e o aluno/grupo		- Bloqueio com o supervisor - Desânimo em se expor (do grupo e aluno) - Auto cobrança do grupo em não expor a situação - Medo de falar - Desânimo do grupo em participar
- Mudança do supervisor acadêmico no grupo		
- Não estar atento ao aluno que é inibido	- Isolamento do colega no grupo	- Expectativa de que o supervisor trabalhe a dificuldade do colega - Desejo de ouvi-lo - Inseguro frente à posição do supervisor
- Não dar respostas concretas ao aluno	- Orientação	
- Não se expor explicitamente (falar de forma mais teórica e sutil)		- Medo de se expor e de ser repassado para fora do grupo - Desconfiança do grupo - Sente-se protegido, frente ao grupo

Analisando os dados referente às **estratégias** utilizadas pelo supervisor acadêmico e considerando a organização da disciplina de supervisão acadêmica dentro da estrutura curricular do curso de Serviço Social, apresentada no capítulo III, observa-se que a supervisão individual, a prova e o caderno de campo estão previstos como meios de o supervisor acadêmico desenvolver a supervisão acadêmica. Já a apresentação do estágio para o grupo, pelo aluno, o uso de dinâmicas de grupo e de exemplos da vida profissional do supervisor acadêmico demonstram estratégias de escolha do supervisor acadêmico que facilitam a expressão da afetividade do aluno, trazendo resultados positivos para a aprendizagem. A escolha das estratégias envolve, dentre outros aspectos, a necessidade de garantir o desenvolvimento do conteúdo e a sua adequação aos alunos daquele grupo. Observe-se o Quadro III:

QUADRO III

RELAÇÃO ALUNO-SUPERVISOR ACADÊMICO

SITUAÇÕES QUE FACILITAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Estratégias/Instrumentos do supervisor	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
- Supervisão Individual	- Baixa-estima, em relação a sua capacidade	- Compreensão - Ser ouvido
- Apresentação do estágio de cada um para o grupo	- Busca de orientação complementar ao da supervisão	- Proteção - Satisfação - Tranquilidade - Satisfação - Reconhecimento
- Uso de exemplos da vida profissional do próprio supervisor acadêmico		- Satisfação - Prazer - Sentiu-se mexido - Sentiu-se profundamente tocado - Satisfação - Confiança - Segurança - Coragem - Medo
- Uso de dinâmica de grupo		- Ganho - Reconhecimento - Vitória
- Uso da Prova como meio para avaliar o processo de supervisão acadêmica		
- Caderno de Campo		

Ao observar os sentimentos expressos pelo aluno (Quadro IV), verifica-se que a **inadequação das estratégias** é um fator que influencia a relação aluno-supervisor acadêmico, porém é a flexibilidade do supervisor acadêmico e sua sensibilidade em captar os sentimentos do aluno

QUADRO IV

RELAÇÃO ALUNO-SUPERVISOR ACADÊMICO

SITUAÇÕES QUE DIFICULTAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Estratégias/instrumentos do supervisor	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
<ul style="list-style-type: none"> - Não aproveitamento das orientações dadas ao aluno no Caderno de Campo, para reflexão no grupo - Uso somente de textos, para reflexão do estágio - Resistência do supervisor em alterar a estratégia - Falta de planejamento e preparo do supervisor - Falta de orientação específica - Uso abusivo de dinâmicas de grupo - Desenvolvimento de dinâmicas de grupo, pelos alunos - Uso de jogos dramáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em se expor - Conflito com o supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> - Desapontamento - Difícil diálogo - Expectativa de diálogo - Indignação, pela falta de direção - Raiva, pela falta de espaço para falar - Expectativa em receber orientação - Insatisfação e frustração em não recebê-la - Reconhecimento da importância - Insatisfação com o excesso - Desaprovação pela forma de condução - Insegurança para questionar o supervisor - Do supervisor: empolgação, desmotivação, desorientação, desinteresse pelo grupo, indiferença com o grupo - Do grupo: <ul style="list-style-type: none"> - desaprovação pela maioria dos alunos - Aprovação pela minoria de alunos - Do aluno: <ul style="list-style-type: none"> -Ao fazer o boneco: <ul style="list-style-type: none"> - insatisfação, incapacidade, raiva, revolta, angústia e ódio - Ida ao centro do grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedade, angústia, choro, culpa, raiva de si mesmo - Continuidade da atividade na próxima aula: <ul style="list-style-type: none"> - raiva, ameaça - Término da atividade: alívio

Nos Quadros V e VI, o **conteúdo** desenvolvido na supervisão acadêmica passa por dois aspectos, ora pela necessidade do aluno em receber uma orientação específica do supervisor (relação teórico-prática, relatório final de estágio, questões formais da prática), ora pela estratégia utilizada por ele (dinâmica de grupo) e seus efeitos no processo-ensino aprendizagem. Os sentimentos expressos pelo aluno podem indicar os rumos necessários de que a supervisão acadêmica precisa.

QUADRO V

RELAÇÃO ALUNO-SUPERVISOR ACADÊMICO

SITUAÇÕES QUE FACILITAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Conteúdo desenvolvido na supervisão acadêmica	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
- Relação teoria e prática		- Satisfação pela orientação recebida do supervisor acadêmico
- Relação com superiores	- Lidar com autoridade	- Satisfação com a dinâmica realizada pelo supervisor acadêmico

QUADRO VI

RELAÇÃO ALUNO-SUPERVISOR ACADÊMICO

SITUAÇÕES QUE DIFICULTAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Conteúdo desenvolvido na supervisão acadêmica	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
- Relatório final de estágio		- Descontentamento, pela falta de informações
		- Decepção, pela falta de esclarecimentos
		- Afastamento do aluno
- Questões formais de estágio: relação supervisor de campo-estagiário e rede		- Falta de informações
		- Expectativa

Os dados do Quadro VII e VIII demonstram que, na relação aluno-grupo de supervisão acadêmica, a afetividade que permeou, tanto as situações facilitadoras, como as dificultadoras, relacionam-se com fenômenos que ocorrem no processo grupal. A afetividade circulada no grupo faz parte de todo o **processo grupal**; porém, se não identificados e trabalhados pelo supervisor acadêmico, podem truncar o processo ensino-aprendizagem. Embora a afetividade surgida no grupo faça parte de qualquer processo grupal, há de se considerar as peculiaridades dessa disciplina.

É emergente incluir, na discussão do preparo para ser supervisor acadêmico, a importância de aprofundamento teórico-prático sobre trabalho com grupos. Entendo que abranger esse tema para a formação continuada do supervisor acadêmico facilitará ainda mais a interação grupo-supervisor acadêmico e, conseqüentemente, o processo ensino aprendizagem.

QUADRO VII

RELAÇÃO ALUNO-GRUPO DE SUPERVISÃO ACADÊMICA

SITUAÇÕES QUE FACILITAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Clima do grupo	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
- Apoio		- Satisfeito
- Deixar a vontade		- Feliz
		- Conforto
		- Solto
		- Participativo
		- Pertencimento
- Permissividade	- ser ouvido	- União
	- ser respeitado	- Proximidade
	- sigilo	- Respeito entre os membros
		- Respeito pelo grupo
- Mudança de membros no grupo		- Autoconfiança
		- Saudade do grupo anterior
- Mudança de supervisor acadêmico		- União e prazer com o grupo atual
		- Continuidade do sentimento de pertencimento

QUADRO VIII

RELAÇÃO ALUNO-GRUPO DE SUPERVISÃO ACADÊMICA

SITUAÇÕES QUE DIFICULTAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Clima do grupo	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
- Quebra do sigilo		- Receio de falar
		- Desconfiança

Na relação aluno-supervisor de campo-estágio, observada nos Quadros IX e X, há sentimentos que fazem parte do processo de aproximação com a prática, situações advindas do estágio, ou seja, do momento de inserção do aluno no estágio, há outros que ocorrem durante a realização das atividades, e outros, ainda, referentes às interações aluno-supervisor de campo.

QUADRO IX

RELAÇÃO ALUNO-SUPERVISÃO DE CAMPO-ESTÁGIO

SITUAÇÕES QUE FACILITAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Condições do estágio	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
<ul style="list-style-type: none"> - Tempo em que permanece no mesmo estágio - Demanda apresentada no estágio - Estágio em núcleo de pesquisa – (universidade) - Falta da relação teoria e prática com o supervisor de campo - Espaço para posicionamento do estagiário, na relação com o supervisor de campo - Conflitos com o supervisor de campo 		<ul style="list-style-type: none"> - Superando dificuldades - Super segurança - Autônomo- - Domínio do trabalho - Ansiedade - Angústia - Vitória - Pesar - Satisfação - Frustrado - Cobrança - Satisfeito - Feliz Do aluno: - Medo - Dificuldade - Confiança em si mesmo - Segurança Do supervisor de campo: - Ameaça - Não sentiu mais ameaça - Reconhecimento

QUADRO X

RELAÇÃO ALUNO-SUPERVISÃO DE CAMPO-ESTÁGIO

SITUAÇÕES QUE DIFICULTAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Condições do estágio	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
- Forma de agir do supervisor de campo	- Esclarecer dúvidas e questionamentos sobre o agir do supervisor de campo	- Desapontamento com o supervisor de campo - Angústia e desejo de receber uma orientação ou posição do supervisor acadêmico
- Início de estágio	- Perdido	- Insegurança, por desconhecer a instituição
- Falta de apoio do supervisor de campo		- Insegurança, pela falta de expectativa em poder contar com o supervisor de campo
- Vivência do estágio	- Rebatimento na vida pessoal do aluno	- Descrença em si mesmo - Dúvidas de sua capacidade
- Falta de orientação do supervisor de campo		- Do aluno para com o supervisor de campo: - Insegurança - Frustração - Do grupo para com supervisor acadêmico: - Dificuldade de expor a expectativa - Insatisfação - Medo
- Recebe orientação do supervisor acadêmico, mas não tem respostas do supervisor acadêmico	- Sente dificuldade em realizar entrevista – relação usuário - estagiário	Do aluno para com o supervisor de campo: - Satisfação em aprender como fazer relatório Do aluno para com o supervisor acadêmico: - Vergonha de perguntar - Medo - Insegurança

No Quadro XI, é possível observar que as questões sobre a **estrutura da disciplina de supervisão acadêmica** também são percebidas pelo aluno. Elas representam os fatores que influenciam no reconhecimento do valor da supervisão acadêmica para a formação do profissional.

QUADRO XI

OUTRAS QUESTÕES OBSERVADAS NESTE ESTUDO

SITUAÇÕES QUE FACILITAM E DIFICULTAM A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE

Estrutura da disciplina de supervisão acadêmica	Sentimentos em relação à dificuldade / necessidade do aluno	Sentimentos em relação à situação vivida na supervisão
- Formação de pequenos grupos		- Proximidade - Satisfeito com o grupo - Prazer em pertencer ao grupo
- A falta de tempo		- União do grupo - Ansiedade em expor - Frustração

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados deste estudo revelaram que a afetividade circula fortemente na supervisão acadêmica, e o aluno, nesse espaço, expressa, de forma explícita e implícita, suas emoções e sentimentos.

Durante a análise dos dados, percebi que os próprios alunos, em seus depoimentos, apontaram algumas conclusões e propostas acerca da supervisão acadêmica, e acredito que apresentá-las, neste momento, venha contribuir para as conclusões deste estudo.

A **supervisão acadêmica** e a **supervisão de campo** situam-se em diferentes meios, a universidade e o estágio, ambos **meios sociais** em que o aluno vai construir seu agir profissional. É pela interdependência desses meios que também se desenvolverá o processo ensino-aprendizagem. Observe-se como o aluno vê o espaço de supervisão acadêmica:

Então para mim, eu acho que na supervisão aqui na faculdade é importante para a gente expor as nossas dúvidas e pra esclarecer também os assuntos para a gente.

Porque eu acho que segunda-feira eu acho que é o momento que a gente espera para... sabe? Respirar, para desabafar que...

Porque uma coisa... assim, eu acho que a supervisão é uma coisa geral. Mas assim, eu acho que tem os momentos que acaba sendo um pouco particular.

No momento de **supervisão acadêmica**, o aluno percebe-se a si mesmo, e percebe-se também como um profissional que tem responsabilidades com seu processo de formação. É momento de refletir sobre a profissão, em seus aspectos teóricos e metodológicos. O **estágio** e a **supervisão de campo** são partes indissociáveis desse processo, como o próprio aluno diz, em seu depoimento:

A supervisão acadêmica, ela é de fundamental importância para a gente, para a gente estar indo para esse espaço lá fora, na supervisão de campo.

É um espaço importante. A gente descarrega as nossas emoções, as nossas aflições, os nossos conflitos. Tudo o que a gente vivencia no nosso estágio.

Para que se dê a **relação teoria-prática, no processo de ensino-aprendizagem**, é preciso que haja a **interação de ambos os meios**: a universidade, pelo setor de estágio e pela disciplina de supervisão acadêmica, e o estágio, pela supervisão de campo. Veja-se como o aluno percebe essa questão, em sua formação profissional:

[...] uma coisa assim, que eu coloquei no meu diário para a gente discutir - que eu discuto muito com a supervisora daqui. Eu peço muito para ela, coisas mais práticas, que eu acho assim, do primeiro ano, até o terceiro ano, é muita teoria. Então quer dizer, a gente sai para fazer leitura de realidade, para fazer uma leitura de conjuntura, do que está se passando, não tem o que reclamar da Universidade. Realmente eles preparam muito bem a gente. Só que, do que que adianta eu ter toda essa base teórica, se amanhã eu prestar um concurso para uma prefeitura, não sei, de uma cidadezinha qualquer que vai iniciar o Serviço Social. Como que eu vou iniciar e colocar tudo o que eu aprendi na prática? Isso nós não tivemos preparação. É uma coisa que eu questione bastante no diário de campo. Porque eu estou vendo assim, situações de alunos que estão se formando, estão pegando cidade pequena e eles estão dando origem ao Serviço Social. Só que toda hora fica aqui no pé do professor. “e agora? O que que eu faço? O que que tem que fazer?”. Eu acho que deveriam preparam mais a gente para o lado prático. Eu acho que supervisão seria, acho que um espaço, sabe? [...] Eu acho que na prática ia ser muito mais produtivo. E eu acho que... eu pelo menos sinto falta.

Eu acredito que supervisão a gente se sente super bem. É um espaço que a gente coloca, a gente traz dúvidas, que a gente faz mesmo a relação teoria e prática. Traz à tona, assim, se a gente está no caminho correto, se a gente tem feito alguma coisa errada. Então é o momento da gente refletir a nossa ação profissional, como que a gente está indo, se é o caminho certo. Eu acredito assim.

Se o processo ensino aprendizagem passa necessariamente pela **afetividade**, como trabalhar a relação teoria-prática da profissão, sem considerá-la? É nas **interações** entre o aluno, o supervisor acadêmico e o de campo que se dá o processo de ensino-aprendizagem. É uma **relação de troca**, um influencia e é influenciado pelo outro, como relata o aluno, em seu depoimento:

Então esse momento da gente colocar para fora. Eu acho que... e assim, tem uma... como esse processo. Tanto como o supervisor acadêmico, de campo e estagiário, tem aquela troca, que um aprende com o outro. Eu acho que na acadêmica também existe isso. Por mais que o supervisor seja... não só profissional assistente social. Às vezes ele é mestrado em alguma coisa, doutorado. Mas eu acho que a gente acaba sempre aprendendo alguma coisa com o outro, como ela colocou agora.

O espaço da supervisão acadêmica, foco deste estudo, é um dos meios privilegiados em que se pode perceber a **relação afetividade-cognição**. Para Wallon, o conjunto afetivo tem ressonâncias nos conjuntos funcionais motor, cognitivo e da pessoa. Para que se processe a aprendizagem do aluno a partir do estágio, as emoções e sentimentos expressos na supervisão vão propiciar o autoconhecimento do aluno e rebater diretamente na sua forma de atender o usuário. O professor de supervisão acadêmica, facilitador de um clima favorável para esse momento, passa a ser um diferenciador, no processo ensino-aprendizagem.

O **grupo** de supervisão acadêmica e as **condições de ensino** planejadas e desenvolvidas pelo supervisor vão ser preponderantes nesse processo, como se pode observar no relato do aluno:

[...] porque eu acho que na supervisão você junto ali todo mundo, você vive, que os seus amigos também vivem. É todo mundo vivendo a mesma situação. É - A mesma angústia, a mesma dificuldade.

Então às vezes na dificuldade... na dificuldade que você tem, é importante você ter as dificuldades, porque nas dificuldades você aprende.

A pessoa, para Wallon, é parte dos conjuntos funcionais motor e cognitivo, e resultante desses mesmos conjuntos funcionais; a pessoa é individual e única.

Para Wallon, nas palavras de MAHONEY:

[...] A pessoa – quarto conjunto funcional – expressa essa integração em suas inúmeras possibilidades. A pessoa é a unidade do ser. Cada indivíduo tem uma forma própria e única, que caracteriza sua personalidade em movimento contínuo. [...] (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 18-19)

Respeitar a individualidade de cada aluno, constituída nas relações com o meio em que se encontra, ao longo de sua vida, é tarefa árdua para o professor. Para tanto, o professor também não pode se esquecer de que é um indivíduo em interação com esse aluno. Assim, há implicações afetivas nas decisões assumidas pelo supervisor, pois o aluno traz alguns questionamentos sobre as condições de ensino na disciplina de supervisão acadêmica:

Eu faço estágio diário desde 2002, desde finalzinho do segundo ano. Então tem hora que eu: “caramba! E daí? Para que realmente serve? Qual é a preparação que os professores têm? Por que que...? tem uma metodologia que eles precisam seguir? Tem uma relação teoria e prática?”

Claro que cada um aborda da sua maneira, cada um tem o seu jeito de trabalhar, mas existem questões que... “um roteiro, uma linha de seqüência? Para que realmente...?”. isso para mim não é muito claro. Qual é a real finalidade dessa supervisão? Porque às vezes deixa bastante a desejar. Então qual o objetivo?”

Eu penso assim... a idéia não é eu achar um professor legal e outro não tão legal. Não é isso. É um trabalho que tem que ser desenvolvido e isso precisa ser repensado. Precisa ter esses professores também alguns... acho que, não sei... todos... precisa estar sendo supervisionado, precisa ter esse momento, conversa com outros professores e ter até uma metodologia geral ali para todos, embora cada um tenha a sua particularidade de fazer as coisas acontecerem, mas...

Porque a prioridade é o aluno. E assim, fazer esse trabalho mesmo com o próprio professor. - Eles mesmo começarem por si a se supervisionarem.

Então, pegando assim, o que a L. estava falando, o objetivo. Eu acho que esse ano, uma coisa que deve, meio que cutucar todo mundo. Realmente faltou um objetivo, porque nós somos assim, acho que em nove alunas e tirando quem é dos mesmos grupos, assim, são experiências diferentes, são supervisões diferentes: “e daí?”. Entendeu? “O que que é uma supervisão?”. Para mim é uma coisa e para ela é outra. (Sorte dela).

O aluno aponta um repensar das condições de ensino na disciplina de supervisão acadêmica, quanto à **falta de uma metodologia geral**, de um roteiro para os supervisores, respeitando-se, obviamente a individualidade de cada um. Observa que seria importante a implantação de uma **supervisão para os supervisores acadêmicos**, e sugere que eles mesmos se supervisionem.

Para que não se perca a formação continuada do profissional assistente social, o aluno sugere também a **continuidade da supervisão após a graduação**, o que que compartilho com ele, pois acredito que só assim o profissional poderá se aprimorar e verdadeiramente se comprometer com o projeto ético-político da profissão.

[...] como aquela proposta que eu coloquei no relatório ontem na sala de aula, de continuar após formado, porque é muito importante isso, essa supervisão. Que seja uma vez por semana. Mesmo depois de formado, nós profissionais para ter essa troca de experiências, dificuldade, benefícios ou malefícios.

Este estudo trouxe para mim muitas respostas, mas também muitos outros questionamentos, que surgiram dos depoimentos dos alunos. Ratificou a crença que trazia, de que proporcionar aos alunos a oportunidade do ouvir ativo, possibilitando-lhes expressarem suas emoções e sentimentos, acolhendo suas dúvidas, medos, anseios, é um recurso poderoso para que a supervisão acadêmica atinja seus objetivos. Se antes era uma crença fundamentada em anos de experiência, agora passa a ser uma afirmação decorrente de dados empíricos. Acredito que discutir ambas as situações será importante para mim e para meus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. O ensino do trabalho profissional: o estágio na formação profissional. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Relatórios das oficinas de micro-regiões e regional sul II – gestão 2003-2004**: referente às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul. São Paulo: PUC-SP, 2003. p. 11-22.

AGUINSKY, Beatriz. **Diário**: documentação de estágio. Porto Alegre, 1988-1990. Mimeografado.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Wallon. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-139.

_____. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 71-87.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.abepss.ufsc.br/index1.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2006.

_____. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXV, n. 79, p. 72-81, set. 2004. Edição especial.

_____. **Relatórios das oficinas de micro-regiões e regional sul II – gestão 2003-2004**: referente às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul. São Paulo: PUC-SP, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BARROCO, Maria Lucia Silva. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXV, n. 79, p. 27-42, set. 2004. Edição especial.

_____. **Ética e Serviço Social**: fundamentos ontológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 de dez. de 2001. Seção 1, n. 238. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>. Acesso em: 14 mar. 2006.

_____. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Serviço Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de jul. de 1993. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>. Acesso em: 14 mar. 2006.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>. Acesso em: 14 mar. 2006.

_____. Resolução CEFESS n. 273, de 13 de março de 1993. Código de Ética do Assistente Social. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de mar. de 1993. Seção 1, n. 60, p. 4.004. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>. Acesso em: 14 mar. 2006.

_____. Resolução CNE n. 15 de 13 de março de 2002. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>. Acesso em: 14 mar. 2006.

_____. Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social. **Gestão municipal dos serviços de atenção à criança e ao adolescente**. São Paulo: IEE PUC-SP; Brasília: Secretaria de Assistência Social – MPAS, 1998. (Série Programas e Serviços de Assistência Social).

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTILHO, Áurea. **A dinâmica do trabalho de grupo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

COREY, Gerald et al. **Técnicas de grupo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).

GORDON, Thomas. **Teacher Effectiveness Training**. New York: David Mckay Company, Inc., 1977.

GULASSA, M. Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 98-118.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOIKE, Marieta. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. In: **CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social: módulo 2: crise contemporânea, questão social e Serviço Social**. Brasília: CEAD, 1999. p. 101-117.

LEITE, Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2003. (Série Trilhas).

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 9-18.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e Aprendizagem. **Viver: mente & cérebro**. São Paulo, n. 6, p. 56-65, 2006. Suplemento especial: as novas tecnologias. (Coleção memória da Pedagogia, educação no século XXI: perspectivas e tendências).

MILITÃO, Albigenor; MILITÃO, Rose. **Jogos, dinâmicas & vivências grupais**: como desenvolver sua melhor 'técnica' em atividades grupais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo**: teorias e sistemas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.2).

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento de grupo. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **CAPACITAÇÃO em Serviço Social e política social**: módulo 1: crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CEAD, 1999. p. 91-109.

OLIVA, Maria Herlinda Borges. O estágio na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano X, n. 29, p. 149-160, abr. 1989. Edição especial.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXV, n. 80, p. 59-81, nov. 2004.

_____. O significado do estágio supervisionado na formação profissional do assistente social. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Relatórios das oficinas de micro-regiões e regional sul II – gestão 2003-2004**: referente às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul. São Paulo: PUC SP, 2003. p. 77-86.

OSORIO, Luiz Carlos. **Grupos teorias e práticas**: acessando a era da grupalidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Psicologia grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERAZZA, Clélia Maria da Silva. O supervisor de campo como sujeito no processo da formação profissional. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Relatórios das oficinas de micro-regiões e regional sul II – gestão 2003-2004**: referente às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul. São Paulo: PUC SP, 2003. p. 51-68.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. Estágio e supervisão: um desafio ao ensino teórico-prático do Serviço Social. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Relatórios das oficinas de micro-regiões e regional sul II – gestão 2003-2004**: referente às unidades de ensino de Serviço Social do Estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul. São Paulo: PUC SP, 2003. p. 46-51.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p.25-46.

ROSSET, Solange Maria. **123 técnicas de psicoterapia relacional sistêmica**. Curitiba: Sol, 2004.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; SIQUEIRA, Mônica Maria Nunes da Trindade. **A condução da supervisão**. Universidade de Taubaté. Departamento de Serviço Social, 1993. Mimeografado.

SONZOGNO, Maria Cecília. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva (Org.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação).

TOMAROZZI, Edna. Cartas de Moçambique: uma experiência de afetividade no processo de formação de professores. 2004. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Educação, PUC-SP, São Paulo, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. Departamento de Serviço Social. Comissão Pedagógica. **Relatório síntese dos estudos da comissão pedagógica no período de 1990 a 1995**. Taubaté, 1995. Mimeografado.

_____. Departamento de Serviço Social. **Projeto Pedagógico**. Taubaté, 2005.

_____. Departamento de Serviço Social. **Projeto de implantação do novo currículo do curso de Serviço Social**, Taubaté, 2003.

_____. Departamento de Serviço Social. **Manual de supervisão e estágio**. Taubaté, 2003.

_____. Disponível em: <[http:// www.unitau.br](http://www.unitau.br)>. Acesso em: 20 mar 2006.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. Lisboa: 70 Edições LDA, 1995.

_____. **As origens do caráter na criança**. Tradução Heloysa Dantas de Sousa Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **Psicologia e Educação da criança**. Tradução Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Veja, 1979.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

YOZO, Ronaldo Yudi K. **100 jogos para grupos**: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. 6. ed. São Paulo: Agora, 1996.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Fundamentos teóricos. In: ZIMERMAN, David E.; OSORIO, Luiz Carlos. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 23-31.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Sistematização dos dados referentes aos alunos da 3ª série do curso de Serviço Social

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Bom, ultimamente assim, o que me chamou atenção – foi na semana retrasada – é que uma das alunas, ela conseguiu estágio agora, faz pouco tempo. Só que no estágio que ela está, o que me chamou a atenção é que está mexendo muito com ela, sabe? No caso assim, ela está trabalhando numa casa transitória e ela já levou até uma das crianças para passar o final de semana com ela, sabe? Então você vê assim, que ela está muito apegada. E eu acho que está interferindo na vida dela, na vida pessoal. Isso eu fiquei bastante assim...</p> <p>- Porque pelo que eu tenho conversado, convivido com as assistentes sociais mesmo, elas... o que eu tenho percebido é que a maioria, elas ficam doentes depois de um certo tempo de trabalho. Até o meu TCC eu queria fazer sobre isso. Então assim, no meu ponto de vista, assim, eu acho que ela [colega do depoente] seria uma pessoa muito fácil de acontecer isso com ela.</p> <p>- Ela se envolveu muito no pessoal.</p> <p>- É. Ela acaba levando para a vida pessoal dela aquele trabalho. E um dos passos que o assistente social tem que ter é isso, saber separar os problemas, porque o assistente social, qual que é o trabalho dele? São só problemas, é pobreza, é fome, é violência, é tudo isso. Então quer dizer, se a gente não conseguir separar, quanta coisa a gente vai levar para casa? Quanta doença a gente vai, sabe? Adquirir com tudo isso. Isso que me chamou muito a atenção</p>	<p>- Estágio: espaço em que se vivenciam experiências com possibilidade de envolvimento pessoal com o usuário.</p> <p>- Falando do outro: A discussão se inicia falando do outro.</p> <p>- Percepção de fatos: . interferência na vida pessoal . apego pelo usuário</p> <p>- Falando do outro: as assistentes sociais profissionais ficam doentes depois de um certo tempo de trabalho</p> <p>- Percepção do fato: facilidade de envolvimento pessoal da colega</p> <p>- Percepção de fatos: . o assistente social leva o trabalho para a vida pessoal . o assistente social trabalha só com problemas: pobreza,, fome, violência - se não souber separar os problemas vividos no trabalho vai adoecer</p>	<p>- Sentimento captado do outro: . perturbação pela situação de estágio . apego pelo usuário</p> <p>- Sentimento captado em si mesmo: perturbação</p> <p>- Sentimento captado do outro: sofrimento psíquico</p> <p>- Sentimento percebido em si mesmo: afetou-se a ponto de direcioná-la para fazer o TCC</p> <p>- Sentimento percebido em si mesmo: . sentiu-se afetada pela situação percebida no estágio</p>	<p>- Estagiário sente que é mais fácil falar dos sentimentos do outro: o outro fica perturbado, sente apego</p> <p>- Sentimento de vulnerabilidade do outro</p> <p>- Interferência frente aos problemas que surge</p>	<p>Relação aluno estagiário e usuário: envolvimento pessoal do estagiário</p> <p>- Habilidade do Assistente Social: discernimento entre sentimento pelo outro e rebatimento em si mesmo</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Na realidade não que me chamou a atenção. Aconteceu comigo. Isso na verdade aconteceu comigo. Eu comecei a fazer estágio esse ano lá com adolescente infrator, mas eu via o adolescente infrator como um marginal realmente. Até mesmo fazendo o Serviço Social no segundo ano, eu ainda via como marginal, como um sem vergonha, como um... sabe? Aí, entrando no estágio, aquilo mexeu comigo. Eu comecei a ver a vida deles desde... praticamente alguns desde que nasceram. Aí você vai ver a história de vida deles, aquilo foi mexendo comigo e foi mudando o jeito de ver as coisas. E no começo mexeu comigo mesmo. Eu sou muito emotiva, eu me envolvia, eu tinha vontade de chorar nos atendimentos, a hora que eu estava observando. Hoje em dia eu já melhorei bastante, nossa! Então eu já vejo o negócio do outro lado. Depois de seis meses, eu já consigo ver do outro lado. Mas eu não cheguei a contar isso na supervisão, mas eu escrevi no caderno de campo.</p> <p>- e ela [supervisor acadêmico de estágio] percebeu e escreveu... Deu um recadinho lá para mim. E a partir daquilo eu comecei a mudar, sabe? O meu jeito de ver. Eu falei: “não. Eu não posso me envolver tanto”. Eu não me envolvia com ele [usuário], mas com a história dele. Depois eu olhava no menino e ficava com aquele negócio de pena: “ai que dó!”. Sabe? Vontade, tipo assim, de passar a mão na cabeça. Aí eu fui mudando. Hoje eu já consigo ver eles de outro modo.</p>	<p>- Falando de si: visão do início do estágio - adolescente marginal, sem vergonha</p> <p>- Falando de si: durante o estágio: a visão mudou ao conhecer a condição de vida do adolescente infrator</p> <p>- Falando de si: durante o estágio - mexeu com a emoção durante a observação dos atendimentos</p> <p>- Falando de si: após seis meses de estágio - a visão mudou, vê o outro lado</p> <p>- Falando de si: o vivido no estágio não foi exposto na supervisão acadêmica, mas no caderno de campo</p> <p>- Percepção do fato: percepção das emoções e sentimentos vividos no estágio pelo supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: durante o estágio – ora não envolver tanto, ora envolvimento com a história dele [usuário]</p>	<p>- 1º momento: sentimento de indiferença</p> <p>- 2º momento: vontade de chorar</p> <p>- 3º momento: ambivalência de sentimentos – não querer se envolver / pena</p>	<p>- Indiferença no início do estágio por preconceito</p> <p>- Sentiu-se tocada com o outro</p> <p>- Sentimento de respeito para com o outro</p> <p>- Vergonha, inibição de relatar na supervisão os sentimentos; sentiu-se a vontade de relatar no caderno de campo</p> <p>- confiança no supervisor acadêmico para a leitura do caderno de campo</p>	<p>Falar do outro como aquecimento para falar de si</p> <p>- Concepção de estágio</p> <p>- O saber construído pela experiência adquirida no estágio e pela reflexão na supervisão acadêmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Temporalidade no estágio – postura do assistente social . Mudança de sentimentos . Processo de racionalização - não envolvimento pessoal <p>Supervisão acadêmica – espaço de possibilidade de expressão de emoções e sentimentos</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Então ela percebeu pelo que eu escrevi no caderno que eu era uma pessoa muito emotiva, muito sensível, que talvez eu precisaria até de um psicólogo, se eu continuasse nesse ritmo, me envolvendo com eles. Aí eu falei assim: “mas espera aí! Eu já fiz um tempo de terapia, eu passei... eu estava mudando. Por que que eu estou regredindo de novo?” Aí eu peguei... ela até mandou eu conversar com alguns professores, mas eu sou muito fechada, muito... sabe? Eu não sei chegar e contar uma situação. Mas eu fui tentando ver por mim mesma, tentando mudar comigo mesma, sem ajuda. Aí, em vez de eu pedir ajuda do professor, eu fui pedir ajuda do supervisor de campo, conversar com o supervisor de campo. Aí eu fui melhorando. Hoje eu já consigo ver de um outro jeito.</p> <p>- Não, mas é que são tantos fatos assim, que... Eu acho que a supervisão é um momento do aluno mesmo, do aluno sanar suas dúvidas. E assim, um ponto que me deixou muito assim, que me fez crescer, eu acho que foi quando a Professora MT, que eu faço supervisão com ela, ela coloca assim, que o estagiário, o profissional, ele tem que conhecer a realidade da instituição onde está fazendo estágio, para fazer suas alianças, para então conseguir fazer o seu trabalho. Isso era uma grande dificuldade que eu tinha. Porque eu achava assim: “não. Eu estou fazendo o meu serviço, eu estou certa, então, sabe? Todo mundo tem que escutar”. depois eu falei: “eu não estou certa”. E não é bem por aí. Porque assim, você acaba criando um monte de inimizade e não conseguindo fazer o seu serviço. Então assim, eu acho assim que enriqueceu muito ter ouvido isso na aula dela.</p>	<p>- Percepção do fato: percepção das emoções e sentimentos vividos no estágio pelo supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: auto reflexão entre o seu envolvimento com as situações de estágio e o perfil pessoal</p> <p>- Falando de si: decisão em buscar ajuda com o supervisor de campo.</p> <p>- Supervisão acadêmica de estágio – momento do aluno sanar dúvidas e de crescimento</p> <p>- Falando de si: dificuldade da aluna em se relacionar no trabalho (fazer alianças)</p>	<p>- Percepção do outro sobre si: emotiva e sensível</p> <p>- Sentiu-se mais madura profissionalmente</p> <p>- Sentiu-se satisfeita pela aprendizagem (autoconhecimento) na supervisão acadêmica</p>	<p>- Sentiu-se surpresa</p> <p>- Sentiu-se mais à vontade com o supervisor de campo</p> <p>- Sentiu-se mais estável emocionalmente</p>	<p>Processo de autoconhecimento</p> <p>- Objetivo da supervisão acadêmica de estágio</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Eu queria colocar assim, sobre que o que me marcou bastante na supervisão foi o caderno de campo. Porque assim, eu tenho um pouco de dificuldade de estar falando, de estar perguntando. E assim, eu percebo que quando eu escrevo, até as minhas dúvidas ou coisa assim, que muitas vezes não tem explicação, muitas vezes... que não tem resposta, a gente não sabe o que fazer, você começa a escrever a realidade e aí começa a vir novas idéias. Então eu acho que o momento de escrever para mim é muito importante. Porque quando eu escrevo, parece que... sei lá... meu raciocínio dá uma luz. E também que eu gostei muito da supervisão, foi a questão de entender mais um pouco a questão teórica junto com a prática. Porque assim, parece que a gente tem um monte de teoria no segundo ano, sabe? Aquela coisa: teoria marxista e eu não sabia assim, como aplicar isso, como colocar isso na prática. Aí eu lembro que uma vez a M.T. falou uma coisa que, assim, sabe? Que foi importante para mim. Ela falou assim, que a teoria de Marx é importante para a gente estar conhecendo essa realidade que a gente vai trabalhar. E não que a gente queira revolução a todo momento, sabe? Que ficava muito naquela coisa de Marx assim. Então isso foi importante para mim.</p> <p>- Eu acho que o caso que a E. falou também, eu fico até meio na dúvida quando foi colocado aquilo, porque, que nem, a gente não pode estar se envolvendo mesmo com as pessoas. Eu mesmo me envolvo muito. E às vezes eu saio de lá e vou dormir pensando. E até meu marido fala que me escuta falando à noite sobre o problema que está acontecendo ali. Eu falei: “nossa! Eu estou até sonhando com o meu serviço”. Eu achei estranho, porque a segunda pessoa que colocou isso, falou que perguntou para a supervisora se podia estar levando, se a professora... normal, falou que podia estar levando. Não sei se...</p>	<p>- Falando de si: Caderno de campo – instrumento de expressão e reflexão da prática de estágio</p> <p>- Falando de si: supervisão acadêmica de estágio – espaço para compreender a questão teórica junto com a prática</p> <p>- Falando de si a partir do outro: questionamento da ação da supervisora de campo junto à colega – falta de orientação sobre o possível envolvimento pessoal com os atendimentos</p>	<p>- Sente-se acanhada para se expor na supervisão acadêmica</p> <p>- Sente-se à vontade ao escrever no caderno de campo</p> <p>- Sentiu-se satisfeita pela aprendizagem</p> <p>- Sentiu-se satisfeita pela aprendizagem</p> <p>- Ambivalência de sentimentos – ora envolvimento pessoal, ora racionalização dos sentimentos</p> <p>- Sentiu-se incomodada com a ação da supervisora de campo</p>	<p>- Sentia-se insegura para atuar na prática</p>	<p>Estratégia de ação da supervisão acadêmica de estágio</p> <p>Processo de ensino da supervisão acadêmica de estágio</p> <p>Processo de aprendizagem do aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- A supervisora de campo.</p> <p>- É, a supervisora de campo dela, se podia estar levando e... normal. Não sei nem se explicou para ela que ela poderia estar se envolvendo, que não seria bem por aí. Mas ficou muito vago isso. Sem a orientação que ela teria que ter com relação a isso.</p> <p>- Acho que nem foi trabalhado [supervisão acadêmica] não.</p> <p>- nem foi trabalhado.</p> <p>- não foi trabalhado isso.</p> <p>- não foi trabalhado isso. Foi abafado o caso</p> <p>- não. Aí já passou para outro aluno. A outra aluna já falou sobre outro caso. Ou então... acho que foi o que me marcou mais, porque eu fiquei com vontade de falar isso para ela, sabe? É prejudicial isso.</p> <p>- e se não me engano, ela até falou que até o menino agora parece que estava estudando uma coisa e pediu para chamar ela, que estava com saudade dela, que queria ver ela. Acho que pegou um vínculo, já tem um vínculo maior com ela, tem um carinho ali.</p> <p>- ele tinha um presente, um cd que ele tinha que dar para alguém. Ele guardou para ela. E pediu para ela esperar até mais tarde. Ela sai acho que seis horas, pediu para aguardar até seis e meia para ele entregar o presente para ela. Ele escreveu cartinha, tudo isso, sabe?</p> <p>- não deu tempo [de falar na supervisão acadêmica]. Não deu tempo. É que um foi falando, e o outro e o outro, e o outro e aí você não quer interromper e...</p> <p>- passou.</p>	<p>- Falando do outro: o envolvimento da colega no estágio não foi abordado na supervisão acadêmica</p> <p>- Falando de si: desejo de falar para a colega o prejuízo que traz o envolvimento no estágio.</p> <p>- Falta de tempo para aprofundar as questões levantadas na supervisão acadêmica</p>	<p>- Sentiu-se profundamente tocada pelo envolvimento do outro</p>	<p>- Sentiu-se angustiada</p> <p>- Sentiu-se acanhada para expor suas idéias</p>	<p>Papel do supervisor de campo</p> <p>Papel do supervisor acadêmico de estágio</p> <p>Interação aluno e grupo</p> <p>Estrutura e organização da disciplina supervisão acadêmica de estágio</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- eu achei interessante assim, na supervisão, é notar quando o profissional, ele é profissional experiente, ele tem uma capacidade muito grande, tem perspicácia para começar, para ver coisa muito mais longe do que a gente imagina. A gente pelo menos como aluna ali. E eu achei interessante um dia que a professora perguntou para uma aluna: “como está o seu estágio?”. E a aluna falou: “ah! Está maravilhoso”. Aí ela falou: “nem tanto”. Ela falou assim: “não, está maravilhoso”. “Mas a sua supervisora de campo não acha a mesma coisa”. Então eu achei assim uma coisa interessante que... ela fala... muitas vezes ela olha para a gente, para as pessoas e fala assim: “você não é aquilo que você quer dizer que você é”.</p> <p>- “essa cara de boazinha, mas não é nada disso, hein fulana?!” Eu acho assim, que ela tem uma habilidade de mexer com as pessoas, assim, de saber o que está por trás das coisas.</p> <p>- a supervisora acadêmica. Então eu acho super interessante isso. Porque é muito importante. Porque nem sempre o aluno – eu sou aluna e sei disso – fala exatamente aquilo que é. Então aí fica aquele negócio assim: “oi! Tudo bem?”. Você fala: “tudo bem”. Mas você fala: “no emprego também está tudo bem”. “Como é que está o seu estágio?”. “Está tudo bem. Está ótimo. Maravilhoso”. Isso porque ninguém quer dizer que não. Ninguém quer falar o lado negativo, quer se expor. E ela consegue pegar isso, sabe? Eu percebo bastante. Eu fico assim, percebendo, sabe? E ela consegue pegar isso daí. Quando você fala uma coisa que não é bem aquilo, mesmo que você seja uma ótima atriz, ela não quer isso, ela não (?) isso.</p>	<p>- Observação do aluno: a perspicácia do supervisor acadêmico de estágio</p> <p>Observação do aluno: habilidade do supervisor acadêmico de estágio em saber o que está por trás das coisas</p> <p>- Falando do outro comparando consigo: o aluno não demonstra aquilo que é.</p> <p>- Falando do outro: dificuldade em falar o lado negativo e se expor</p>	<p>- Sentimento captado do outro: medo de se expor</p> <p>- Sentimento captado do outro: medo de mostrar a realidade do estágio</p>	<p>- Reconhecimento da habilidade do supervisor acadêmico pelo aluno</p> <p>-</p> <p>- Reconhecimento da habilidade do supervisor acadêmico pelo aluno</p>	<p>Papel de facilitador do supervisor acadêmico de estágio</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>Ela vai mais a fundo. Ela é assim, sabe? Ela vai instigando as pessoas e no fim a pessoa acaba se entregando, falando mesmo. Eu acho legal isso daí. Eu gosto disso. Porque para a pessoa é bom. Eu acho que quanto mais sincera a pessoa foi nisso, melhor profissional ela vai ser. Não adianta. Ninguém quer chegar aqui e falar assim: “eu tiro 10, 10, 10. Eu sou melhor aluna. Sou melhor aluna, sou melhor isso, melhor aquilo”. Nem sempre é isso daí que quer dizer a verdade. Não é verdade. Então às vezes na dificuldade... na dificuldade que você tem, é importante você ter as dificuldades, porque nas dificuldades você aprende.</p> <p>- o aluno que às vezes tira 10, 10... tira 10, 10, 10 às vezes cola.</p>	<p>- Habilidade do supervisor acadêmico de estágio em fazer o aluno se expor</p> <p>- Falando do outro: é bom para a pessoa que tenha um supervisor acadêmico de estágio que instigue o aluno a falar</p> <p>- A importância das dificuldades para a para aprendizagem</p>	<p>- Sente-se satisfeita pela forma de condução do supervisor acadêmico de estágio</p>	<p>- Expectativa em que o aluno demonstre humildade em expor suas dificuldades</p>	<p>Papel de facilitador do supervisor acadêmico de estágio</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- eu já tenho um lado mais frustrante assim, da supervisão de campo. Porque assim, às vezes a gente chega... lá, pelo menos aonde eu estou estagiando é tão corrido. Você às vezes acaba não tendo tempo de estar tirando as dúvidas ali, com a supervisora lá.</p> <p>- de campo. Então quando chega aqui na faculdade, que você... são tantos alunos, que você está naquela ansiedade, você quer pôr para fora, você quer expressar as suas dúvidas, ou algo que foi marcante. Só que não dá tempo. Fica uma coisa muito corrida. E eu sinto falta disso. Nossa! Eu tenho tanta dúvida. Que nem agora... no primeiro semestre eu fiquei só na parte de inscrição. Então a família ia lá, queria inserir o aluno na instituição, daí eu ficava só na inscrição. Fazia a triagem mesmo. E esse semestre eu estou começando a fazer a visita domiciliar. Então é muita dúvida. Eu não sei que caráter que eu vou... lá, a realidade da visita é verificar se a criança está em situação de risco, como que é a dinâmica da família, sabe? Como que é a situação que a criança está vivendo. Só que assim, são tantas coisas que você observa na família e, sabe? E aí fica aquele anseio, aquela angústia. Você quer expor, você quer uma ajuda, uma orientação. Só que são tantos casos dos outros alunos também, que acaba não dando tempo. Então eu acho que nessa parte está deixando muito a desejar. Talvez seria mais interessante da parte dela conseguir pegar pelo menos uns 15 minutos com cada aluno. Porque fica muito superficial. Eu começo a contar um caso que aconteceu comigo, o outro já começa a contar o dele, as outras... e não finaliza. Então eu acho que isso eu estou sentindo falta. Eu acho que isso... se conseguisse orientar mais a gente, ia conseguir mais firmar a nossa prática. Porque na verdade você não sabe se você está tendo aquela atitude... se aquela atitude que você tomou, se você fez... está correta ou não. Então eu acho que às vezes falta um pouquinho disso. A gente tem muita teoria aqui. Então, quando a gente chega na prática, a gente: “nossa! Será que está ficando certo? Será que era isso mesmo? Será que eu tomei a decisão certa? Aonde que eu poderia estar melhorando?”. Eu coloquei isso no meu diário de campo. Pedi para ela inculcar mais um pouco a prática, orientar mais assim...</p> <p>- eu estou esperando.</p>	<p>- Falta de tempo para tirar as dúvidas com o supervisor de campo</p> <p>- Dificuldade em expor dúvidas na supervisão acadêmica – falta de tempo</p> <p>- Dificuldades no estágio: por um lado verificar a dinâmica familiar em visita domiciliar e por outro o que fazer com as informações coletadas na observação</p> <p>- Dificuldades na supervisão acadêmica de estágio: . muitos casos para ser expostos . falta de tempo . orientação superficial , sem finalização</p> <p>- Proposta de superação das dificuldades: 15 minutos para cada aluno falar</p> <p>- Início do estágio – contato com a prática</p> <p>- Diário de campo – instrumento do aluno para recomendações ao supervisor acadêmico de estágio</p>	<p>- Sente-se frustrada com o supervisor de campo</p> <p>- Expectativa</p> <p>- Sente-se ansiosa para expor as dúvidas do estágio</p> <p>- Sente-se insegura</p> <p>- Sente-se ansiosa, angustiada</p> <p>- Expectativa de ajuda</p> <p>- Insatisfeita</p> <p>- desejo de sentir mais segura</p> <p>- Insegurança</p> <p>- Insegurança</p> <p>- Expectativa em ser atendida</p>	<p>- Sente-se frustrada</p> <p>- Sente-se ansiosa, angustiada pelas dúvidas do estágio e por não conseguir expor suas dificuldades na supervisão acadêmica de estágio</p> <p>- Sente-se à vontade ao utilizar o diário de campo como um canal de comunicação com o supervisor acadêmico de estágio</p>	<p>Interação supervisor acadêmico de estágio e aluno</p> <p>Estratégia de ação do supervisor</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- situação em si... tem assim, o pessoal do grupo não reclama diretamente com a professora, mas eles falam que a aula poderia ser mais produtiva.</p> <p>- tipo... no desenvolvimento do estágio da gente, tem aquelas situações que a gente nunca passou, e a própria supervisora da gente de estágio, às vezes deixa também quieto. Aí quando chega na aula de supervisão, a gente gostaria de falar com a professora. Às vezes até a gente começa, mas daí a gente... não é bem falado para a gente, explicado como se deve proceder, como seria ou não. E daí isso é um grande problema mesmo.</p> <p>- porque não acontece eu não sei dizer. Mas isso é...</p> <p>- acontece.</p> <p>- M. Eu tenho supervisão acadêmica com a professora M.T.. E assim, na supervisão acadêmica, não, está sendo muito produtivo de todas as formas. Porque às vezes algum aluno leva uma dúvida, de algum caso... que nem: essa semana a gente discutiu bastante sobre criança e adolescente, violência doméstica. Então está sendo muito bacana, porque daí cada um tira suas dúvidas de acordo com o assunto. Está sendo produtivo para mim.</p>	<p>- Falando do outro: o grupo queixa-se da pouca produtividade da aula de supervisão acadêmica de estágio</p> <p>- Dificuldades no estágio: situações que o estagiário nunca passou e a falta de orientação pelo supervisor de campo</p> <p>- Espaço da supervisão acadêmica de estágio: superficialidade nas orientações recebidas</p> <p>- Supervisão acadêmica de estágio: um espaço produtivo de aprendizagem</p> <p>- Estratégia de ação do supervisor: reflexão de um tema e cada um tira suas dúvidas de acordo com o assunto</p>	<p>- Sentimento captado do grupo: insatisfação</p> <p>- Sente-se frustrada</p> <p>- Sente-se plenamente satisfeita</p> <p>- Sente-se satisfeita</p>	<p>- Sentimento captado do grupo: medo de expor ao supervisor acadêmico de estágio</p> <p>- Insegurança</p> <p>- Sente-se medo em aprofundar a reflexão sobre sua dúvida</p>	<p>Processo de ensino do supervisor acadêmico de estágio</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- eu me sinto como uma colega de trabalho. Eu vejo assim, tenho o maior respeito pela minha professora. Sei que ela é professora, sei que ela vai me ensinar muito. Tenho muita admiração mesmo, mas assim, eu questiono bastante, não só na sala de aula, porque na sala são poucos minutos. Então eu procuro marcar horário com ela e conversar fora da supervisão, porque não dá conta a supervisão a respeito do estágio. E então assim, eu vejo assim, como uma colega de trabalho mesmo.</p> <p>- uma supervisão individual.</p> <p>- eu acho interessante e a S. falou agora... eu nunca pensei em fazer isso. Eu tenho muita dificuldade de colocar as coisas na hora da supervisão ali. Eu mais escuto e não falo. E para escrever também eu fico: “nossa! O que que eu vou colocar? O que que eu vou escrever?”. Eu até pergunto para minha supervisora: “o que que eu ...?”... ela até orienta, mas eu tenho essa dificuldade. Mas eu achei bem legal o que ela falou. Eu vou até procurar fazer isso. Eu achei muito importante, porque já que eu não consigo colocar em público, eu acho que eu conversando com ela, pode ser bem melhor. Com certeza.</p> <p>- olha, assim... eu procuro apreender o que as pessoas falam, a forma que as pessoas lidam com as situações. Agora para falar no meu caso, o que acontece... eu já tenho um pouco de dificuldade para falar em público. Para mim é mais difícil. Mas eu procuro sempre prestar atenção no procedimento das pessoas, tudo. Procuro não perder nada.</p>	<p>- Dificuldade da supervisão acadêmica de estágio: não dá conta a respeito do estágio. - Estratégia da aluna para sanar suas dúvidas de estágio: busca a supervisão individual agendada</p> <p>Falando de si a partir da experiência do outro: dificuldade em expor no grupo e escrever no caderno de campo.</p> <p>- Falando de si a partir da experiência do outro: com a experiência do outro (supervisão acadêmica individual) encontrou uma alternativa para superação da sua dificuldade</p> <p>- Falando de si: dificuldade em falar em público</p> <p>- Alternativa encontrada: apreende o que as pessoas falam, como as pessoas lidam com as situações, presto atenção no procedimento das pessoas</p>	<p>- Sente-se como igual ao supervisor acadêmico de estágio - Sentimento para com o outro: respeito, admiração</p> <p>- Sente-se insegura</p> <p>- Sente-se satisfeita</p> <p>- Sente-se acanhada</p>	<p>- Sente- aliviada por ter encontrado uma alternativa de comunicação</p>	<p>Interação aluno e supervisor acadêmico de estágio</p> <p>Estratégia de ação do supervisor acadêmico de estágio</p> <p>Interação aluno e grupo</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- eu já penso assim: é muito fácil a gente criticar. Nossa! Como a gente critica por trás. Eu estou falando porque eu sou uma delas. “Poxa vida! Mas o que que a gente fica fazendo lá e não se aprende nada? Não fala nada?” No caso que ela falou, foi exposto, não resolveu nada. Então eu acho que depois de 6 meses, é trabalho perdido. Sinceramente, na minha opinião, apesar de eu ter feito o caderno de campo e ela ter me dado uma dica muito boa, foi um negócio pessoal. Não foi geral. Porque eu acho que o negócio tem que ser mais geral. Eu acho que até agora os 6 meses foram perdidos. Agora nesse terceiro bimestre, dá essa impressão de que nós vamos começar a aprender alguma coisa pelo que já foi colocado, mas 6 meses anteriores foram perdidos.</p> <p>- eu não aprendi nada com supervisão de campo. De estágio assim, eu não aprendi nada.</p> <p>- a nossa supervisão é junto. Então assim, não enfocam um tema: “não, hoje a gente vai discutir sobre isso”. “Não. Olha...” Chega geralmente a supervisora lá: “alguém tem alguma algum problema?”. Então todo mundo tem problema, assim, alguma situação. Expõe. Então como é muita gente e você está ansiosa e quer contar o que está se passando, todo mundo acaba falando, só que não amarra. Então põe assim, mais uma terapia: “ah! Vamos desabafar hoje”. Aí todo mundo desabafa. Fala, fala, fala, não amarra, não orienta. E já vem outro assunto. Pronto e acabou.</p>	<p>- Falando do outro e de si: o grupo e o próprio aluno de supervisão acadêmica de estágio não expressam a percepção que têm da aula para o supervisor.</p> <p>- O supervisor não fornece orientação suficiente para o grupo</p> <p>- Caderno de campo: espaço de orientação individual ao aluno</p> <p>- Possibilidade de mudança na estratégia de aula do supervisor acadêmico de estágio</p> <p>- Processo de condução da supervisão acadêmica de estágio pelo supervisor: o supervisor deixa o grupo expor os problemas, porém não amarra, não orienta</p>	<p>- Reconhecimento do outro</p> <p>- Expectativa</p> <p>- Insatisfação</p> <p>- Sente-se ansiosa</p>	<p>- Sente-se com raiva</p> <p>- Desapontamento</p>	<p>Interação grupo e supervisor acadêmico de estágio</p> <p>Condução não diretiva do supervisor acadêmico de estágio</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- não é assim: “eu acho que você deve fazer assim, assim, assado”. Não. E só fica uma terapia: escuta e fica por isso mesmo.</p> <p>- é por isso que achei que fica frustrante.</p> <p>- então é um aluno que conta o seu, o outro dá opinião do assunto daquele, mas o aluno não tem assim, uma supervisão em geral. Eu acho que foi 6 meses perdido. Perdido mesmo. Agora que eu acho que vai começar a engrenar.</p> <p>- porque agora ela fez um levantamento das nossas maiores dificuldades, que foi exposto ali. E agora, não sei se dá tempo, mas ela disse que vai começar a trabalhar agora essas dificuldades.</p> <p>- ah! Eu lembro as minhas.</p> <p>- eu tenho dificuldade... eu tenho mais dificuldade com as entrevistas. Que eu não sei assim, se eu faço uma pergunta para a pessoa e a pessoa me responde, eu tenho vontade de falar assim: “mas e daí?”. Aí eu fico com vergonha. Eu acho que eu estou entrando muito na vida da pessoa, entendeu? Ou então eu tenho medo da pessoa... eu tenho realmente medo da pessoa virar a mesa comigo, entendeu? E eu não sei qual vai ser a minha situação com a pessoa, que eu sou também estourada. Então a gente fica naquela: “mas e daí? Será que eu pergunto? Será que eu não pergunto?”. Aí depois eu vou fazer o relatório, chego na minha supervisora e ela fala assim, tipo assim, um exemplo: “mas quanto tempo a pessoa usa droga?”. “Ah! Ela falou para mim que há muito tempo”. “Tá, mas muito tempo, quanto?”. “Ah! isso eu não perguntei”. “Não, mas são coisas que você precisa perguntar”. Então eu fico, tipo assim, acho que estou me intrometendo muito na vida da pessoa, entendeu? Agora eu estou começando a pegar esse jeito de tanto fazer relatório e a minha supervisora ler, e ela fazer essas perguntinhas: “mas e daí? E como? E quando? E onde?”. Aí eu estou pegando esse jeito, mas com a supervisora de campo, não a supervisora de estágio.</p> <p>- faculdade.</p>	<p>- Processo de condução da supervisão acadêmica de estágio pelo supervisor: o supervisor deixa o grupo expor os problemas, porém não amarra, não orienta</p> <p>- Possibilidade de mudança na estratégia de aula do supervisor acadêmico de estágio</p> <p>- Início do estágio: dificuldade do aluno em realizar entrevistas - como lidar com a reação da pessoa e a sua própria reação para com ela.</p> <p>Durante o estágio: mais facilidade em realizar entrevistas com a elaboração de relatórios e ajuda do supervisor de campo.</p>	<p>- Sente-se frustrada</p> <p>- Expectativa</p> <p>- Vergonha</p> <p>- Medo</p> <p>- Insegurança</p>	<p>- Sente-se mais segura</p>	<p>Processo de condução da supervisão acadêmica de estágio</p> <p>Processo de aprendizagem do aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- eu sou da mesma turma dela. Então é assim também que eu me sinto. Eu saio também da aula de supervisão assim. Porque é aquela coisa de não querer interromper, então eu espero o outro falar, depois o próximo, o próximo, o próximo. Daí a hora que eu quero falar também, então já não dá mais tempo, já todo mundo: “tchau” e pronto.</p> <p>- Se eu conseguisse falar?</p> <p>- não... Primeiro como a A. falou. Eu também tenho uma certa dificuldade, e essa é uma das dificuldades que estão também lá na planilha que ela fez para a gente, como uma dificuldade de todos. Então uma das minhas dificuldades é esta. Mas quando eu consigo falar assim, eu também não ouço resposta. Eu só exponho o problema, o caso que eu atendi e tal. Porque é tanta gente falando de problemas diferentes, que foi o que a G. falou: não amarra assim, sabe?</p> <p>- M., no meu estágio é diferente, porque o meu é Núcleo de Pesquisa. Então é um contexto diferente, embora eu vá também fazer entrevista com assistentes sociais, ou até com família de pessoas... de imigrantes, de refugiados, tudo. Só que é diferente. Não é aquele atendimento que o pessoal faz em instituições. Não é aquele tipo de atendimento. Agora, eu acho... eu sinto isso também, que há uma dificuldade muito grande dos alunos, em colocarem as coisas realmente como elas são. Eu não sei se porque às vezes por estar em um grupo de pessoas, e a pessoa fica meio intimidada, ou uma questão de estar melindrando ética, de falar alguma coisa: “ah! Isso não vai estar dentro da ética. Não, está ferindo alguém, ou pensando que eu estou fazendo fofoca na supervisão de estágio”. Sei lá. Eu sinto isso também. Eu acho que supervisão é bacana, é legal, mas eu acho que falta muito a participação dos alunos, sabe? Eu acho que o negócio tinha que ser bem mais dinâmico. As pessoas tinham que realmente trazer: “olha! Hoje fulano traz uma questão”. Porque todo dia tem. Porque todo dia dentro do estágio vai... a maioria vai para o estágio todos os dias.</p>	<p>- Falta de espaço e tempo para falar na supervisão acadêmica de estágio</p> <p>- Dificuldade do grupo em falar na supervisão e de obter resposta do supervisor acadêmico de estágio</p> <p>- Tipo de estágio</p> <p>- Falando do outro: dificuldade grande dos alunos colocarem as coisas realmente como elas são: . o aluno fica meio intimidado . melindrar a ética . ferir alguém . pensar que está fazendo fofoca de alguém</p> <p>- Falta de participação dos alunos na supervisão acadêmica de estágio, ser mais dinâmico</p>	<p>- Sente-se frustrada</p>	<p>- Desânimo</p> <p>- Desânimo</p>	<p>Interação grupo e supervisor (participação dos alunos na supervisão)</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>Então eu acho que todo dia estão convivendo com pessoas, todo dia estão tendo um enfoque novo, ou seja, de quem está trabalhando, ou com o usuário, ou com uma situação diferente. Então eu acho que seria importante trazerem mais para a gente poder se apropriar disso e ver o que está acontecendo. Senão fica aquele negócio assim, cada um dentro da sua casinha, com a portinha fechada. Faz que nem aquele relógio cuco. Põe a cabeça a hora que quer e tira a hora que quer. Então não precisa entender muito bem as coisas. Eu acho que falta...assim...</p> <p>- uma coisa assim, que eu coloquei no meu diário para a gente discutir - que eu discuto muito com a supervisora daqui. Eu peço muito para ela, coisas mais práticas, que eu acho assim, do primeiro ano, até o terceiro ano, é muita teoria. Então quer dizer, a gente sai para fazer leitura de realidade, para fazer uma leitura de conjuntura, do que está se passando, não tem o que reclamar da Universidade. Realmente eles preparam muito bem a gente. Só que, do que que adianta eu ter toda essa base teórica, se amanhã eu prestar um concurso para uma prefeitura, não sei, de uma cidadezinha qualquer que vai iniciar o Serviço Social. Como que eu vou iniciar e colocar tudo o que eu aprendi na prática? Isso nós não tivemos preparação. É uma coisa que eu questione bastante no diário de campo. Porque eu estou vendo assim, situações de alunos que estão se formando, estão pegando cidade pequena e eles estão dando origem ao Serviço Social. Só que toda hora fica aqui no pé do professor. “e agora? O que que eu faço? O que que tem que fazer?”. Eu acho que deveriam preparam mais a gente para o lado prático. Eu acho que supervisão seria, acho que um espaço, sabe?: “o que que você está vivendo hoje? Ah! Vai fazer visita domiciliar? Então vamos vivenciar o que você fez”. “ah! Eu procedi assim”. Então eu acho que seria hora dela intervir e falar assim: “não, olha! Eu acho que você poderia ter abordado desse jeito”. ou: “você deveria ter respondido assim”. Ou: “da próxima vez você tenta fazer assim”. Eu acho que na prática ia ser muito mais produtivo. E eu acho que... eu pelo menos sinto falta.</p>	<p>- Falando do grupo: necessidade da participação do aluno na supervisão acadêmica de estágio</p> <p>- Diário de campo – instrumento para sugestões ao supervisor sobre a supervisão acadêmica de estágio</p> <p>- Diário de campo – registro do aluno sobre a falta de preparação prática pelo curso</p> <p>- Supervisão acadêmica de estágio – espaço para reflexão da prática, de preparo para a prática</p>	<p>- Expectativa</p> <p>- Expectativa</p>		<p>Interação grupo e supervisor (participação dos alunos na supervisão)</p> <p>Caderno de campo: Instrumento do aluno e supervisor acadêmico</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- eu me sinto assim... eu vejo supervisão como um espaço de aprendizado, de profundo aprendizado do ensino prático. Que a minha supervisora é diferente da dela. Então, eu não sei porque, eu procuro muito a supervisão individual. Porque tem certos casos que eu não me sinto preparada para estar colocando em grupo, porque daí tem esse sentimento que a D. falou. Tem muitas pessoas... que a gente está começando estágio agora. Então para mim está sendo maravilhoso, porque eu estou conseguindo conciliar a teoria com a prática. Só que tem muitas pessoas que levam muito para o lado pessoal, sabe assim? Aconteceu assim, por exemplo, a minha supervisora de campo: “ah! Mas aí é culpa dela”. Entendeu? Sabe, assim? Levam para esse lado assim, de fofoca. Mais para o lado pessoal. Então não focar assim, o caso, o problema, porque a supervisão eu vejo que é assim, para discutir o problema: “o que que você faria numa situação dessa?”etc. e tal.</p> <p>- é.</p> <p>- mas assim, de se... não ficar no grupo.</p> <p>- entendeu?</p> <p>- isso. É.</p> <p>- e isso acontece muito, viu? Pode ter certeza.</p> <p>- por exemplo o caso que a D. falou, eu não sou da supervisão dela, mas eu sei por exemplo quem que é.</p> <p>- o que que aconteceu. Sei tudo.</p> <p>- eu tinha certeza que do nosso grupo não saiu.</p>	<p>- Supervisão de estágio: espaço de aprendizado, do ensino prático.</p> <p>- Falando de si: . procura muito a supervisão individual. . não se sente preparada para estar colocando em grupo certos casos. . parte da expressão do sentimento do outro para falar de seu próprio sentimento</p> <p>- Falando de si: a aprendizagem conquistada pela aluna na conciliação entre teoria e prática</p> <p>-Queixa da aluna sobre o supervisor de campo: levar para o lado pessoal, levar para esse lado assim de fofoca.</p> <p>- Supervisão acadêmica: espaço para discutir o problema</p> <p>- Quebra do sigilo na supervisão acadêmica</p>	<p>- Satisfação pela conquista da apreensão do processo de aprendizagem no estágio</p> <p>- Medo da quebra do sigilo pelo grupo</p>	<p>- Medo de se expor no grupo</p> <p>- Medo de fofoca</p> <p>- Medo de se expor no grupo</p>	<p>Supervisão acadêmica de estágio: - espaço de aprendizagem - Processo de aprendizagem a partir da exposição do outro</p> <p>- Fase do Processo grupal – dependência -</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- isso não pode. Isso é anti-ético.</p> <p>- porque do nosso grupo eu tinha certeza que não saiu. Porque tenho contado coisas ali no meio do nosso grupo, que se eu for pensar bem, eu não falaria. Então é bom que a gente fique sabendo. Agora isso aí torna uma coisa muito perigosa e contraditória. Porque se um espaço de sigilo, como nós estamos fazendo esse trabalho agora, e daí a gente sai daqui e começa a comentar lá fora: “falamos isso, falamos aquilo. Falamos de fulano, citamos nome”. É um negócio perigoso, porque daí como que se vai fazer pesquisa assim? E quem trabalha com pesquisa, porque eu trabalho com pesquisa, com pessoas, que eu jamais vou citar o nome delas e nem nada sobre o trabalho. A não ser que a minha supervisora permita, ela falar para mim: “isso você pode expor”. Como nós vamos expor o trabalho da gente na sala. “Você pode expor. Determinados itens você não expõe, porque você está colocando a privacidade dos outros em questão”. Então eu acho assim, complicado, bem complicado. Um negócio, olha... interessante saber disso daí, porque aí realmente as pessoas não conseguem se abrir mesmo. Porque eu não vou me abrir, falar alguma coisa e criar problemas. Eu não estou aqui para criar problemas. Eu estou aqui para estudar, para aprender, para ser uma profissional e eu não estou aqui para mim ficar com fofoquinha, com coisinha. Então isso daí eu acho que é um negócio que tem que ser bem trabalhado.</p> <p>- tem a questão da ética, que a gente já está aprendendo, precisa de sigilo. E outra, se tem pessoas que já tem dificuldade de se expor, vai melindrar mais ainda.</p> <p>- mais ainda.</p> <p>- é, mas isso aí já não é um problema da supervisora acadêmica. Isso aí já é um problema dos alunos.</p>	<p>- Supervisão acadêmica: . espaço para exposição das questões do aluno . espaço de sigilo semelhante ao trabalho de pesquisa</p> <p>- Falando de si a partir do outro: a quebra do sigilo no grupo faz com que as pessoas não consigam se abrir, eu não vou me abrir, falar alguma coisa e criar problemas</p> <p>- Falando do outro: a quebra do sigilo vai dificultar a exposição do outro no grupo</p>	<p>Falando de si: - Sente-se traída na confiança do grupo</p> <p>Falando de si: - Medo de se expor no grupo</p>	<p>- Sente-se apreensiva pela quebra de sigilo no grupo</p> <p>- Expectativa de que o supervisor acadêmico trabalhe a questão do sigilo no grupo</p>	<p>- Fase do Processo grupal – dependência -</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>Na supervisão é colocado. Não, mas é colocado também que assim, no primeiro dia de aula, que não pode sair nada. Nada, de nenhum caso que é discutido em sala. Não pode sair para outro. E assim, eu tenho a minha turma, das meninas que moram na minha cidade, em Guará, então assim, cada uma está numa turma de supervisão, mas por incrível que pareça, a gente fala sobre tudo, menos sobre a aula de supervisão. Entendeu? Então vai muito do aluno. Eu não sei o que acontece na aula da Simone, nem da outra, nem da outra. Vai muito do aluno.</p> <p>- isso é uma questão de confiança.</p> <p>- bom, até agora eu acreditei que o nosso grupo era assim, um grupo extremamente profissional. Pelo menos o que parecia. A última vez que eu (?) isso à supervisão.</p> <p>- enganou totalmente.</p> <p>- não totalmente. Às vezes é um ou outro, ou às vezes é um comentário que fez, que não deveria sair. A gente não pode generalizar todo mundo também, entendeu?</p> <p>- é.</p> <p>- a gente nem sabe como saiu também. Agora uma coisa eu acho assim, levar... acho que levar coisa da supervisão... quando você leva coisa da supervisão para outros colegas, no sentido de... não comentar caso, mas: "olha! A professora me orientou nesse sentido e tal". Eu acho muito importante isso. Até para um colega que está fazendo supervisão com uma outra supervisora. Agora, não no sentido de expor outra pessoa e outras coisas. Aí é</p>	<p>- Norma de funcionamento do grupo apresentado pelo supervisor acadêmico: sigilo das questões abordadas em supervisão</p> <p>- Falando de si em relação ao sigilo: primeiramente refere-se ao grupo de supervisão acadêmica e em seguida refere-se a alguns membros do grupo</p> <p>- Importante a troca de aprendizagens entre os colegas de vários grupos de supervisão acadêmica</p>	<p>- Falando do outro: confiança no grupo</p>	<p>- Sente-se indignada com a quebra de sigilo do outro no grupo</p> <p>- Sente-se autoconfiante com seu posicionamento frente a questão do sigilo</p> <p>- Sente-se decepcionada com o grupo</p> <p>- Sente-se decepcionada com alguns membros do grupo que quebram o sigilo</p>	

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>complicado mesmo da gente (?) na supervisão. Porque é o espaço da gente ali. A gente não coloca mais porque não tem tempo. Eu também coloquei isso no diário de campo. Falta tempo. Tinha que ter mais aulas de supervisão, entendeu? É o nosso espaço, se você não pode ser o que você é mesmo no seu espaço...</p> <p>- então, mas no caso assim, você colocaria os seus problemas, que você tem no campo. você colocaria que você (?)?</p> <p>- então, eu já comecei até a fazer algumas colocações e eu acredito que seja assim, por falta de tempo mesmo, D. Eu um dia chamei a professora e falei: “professora. Vamos marcar uma hora para a gente conversar?”. Ela falou: “tudo bem, S.. A gente resolve o problema assim. Você pode estar expondo na sala de aula, mas você sabe que na sala de aula é pouco tempo que nós temos”. Então por isso que às vezes eu chamo ela do lado. Porque mesmo, sinceramente, eu exporia sim. Agora a gente precisa rever, precisa conversar sobre isso. Mesmo porque...</p> <p>- eu acho que quem pode saber o que você está passando é o seu colega do lado ali. E aí tem...</p> <p>- (?) porque às vezes tem uma situação que você vivenciou, eu posso vivenciar amanhã. Porque o Serviço Social não é um padrão, só para atender aquilo, a pessoa vai perguntar aquilo e aquilo outro para mim. Pega a gente de calça curta. Nossa, como pega.</p>	<p>- Reconhecimento da supervisão acadêmica como espaço do aluno</p> <p>- Registro no diário de campo das queixas sobre a supervisão acadêmica</p> <p>- Falta de tempo para expor as questões do aluno na supervisão acadêmica</p> <p>- Falando do outro: testando a confiança do outro no grupo</p> <p>- Falta de tempo para expor as questões do aluno na supervisão acadêmica</p> <p>- Procura do aluno pela supervisão individual</p> <p>- Falando de si: . condição para se expor ao grupo: rever a questão do sigilo no grupo</p> <p>- O outro como apoio - É o colega do lado que sabe o que você está passando</p>		<p>- Falando de si: sente raiva da quebra de confiança ocorrida no grupo</p> <p>- Falando de si: sente insegurança (desconfiança) em expor no grupo</p> <p>-</p> <p>- Falando de si: sente ameaçada para se expor ao grupo</p> <p>- Falando de si: sente insegura para se expor ao grupo</p>	<p>- Processo grupal: mecanismo de defesa – uso da justificativa</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- então... o grupo da supervisão, eu acho o seguinte, assim, a supervisão em si, eu acho que ela até deveria ter começado antes. Porque por exemplo, eu comecei o estágio bem no começo, até no final do segundo ano. Então eu acho que fez falta ter um grupo de supervisão, porque o grupo é importante. Porque eu vejo que eu aprendi muita coisa técnica com a professora e tal. Só que assim, eu não me sinto segura. Não tanto também pelos alunos. É pela própria professora mesmo. Porque assim, já tive alguns problemas com ela, então eu não me sinto segura. Até gostaria de me sentir mais segura e colocar individualmente, mas eu não consigo. Então eu acho que isso me atrapalha muito, porque como eu tenho dificuldade de estar colocando muita coisa, ali, então para mim seria importante ter esse espaço individual. Mas também eu não consigo por não ter essa segurança como profissional. Sei, assim, admiro a profissional tecnicamente, reconheço, mas não tenho essa segurança.</p> <p>- é.</p> <p>- foi um problema assim... porque eu comecei o estágio no segundo ano. Só que eu comecei o estágio observação. Eu estou falando aqui uma coisa minha, mas é uma coisa... eu sei que aqui é sigilo, então é uma coisa assim, que quase ninguém sabe disso.</p> <p>- então, eu comecei o estágio aqui na Prefeitura de Taubaté o ano passado no segundo ano e no segundo ano não se pode começar estágio. Mas eu comecei assim, por observação e aí ela sempre me chamava e sabe? Falava um monte de coisa que eu não concordava, aí ficou aquela coisa, aquele bloqueio.</p>	<p>- Falando de si: - necessidade de supervisão acadêmica no 2ºano do curso - importante ter um grupo de supervisão acadêmica no 2º ano do curso</p> <p>- Insegurança da aluna em expor suas questões: . com o grupo – eu não me sinto segura. Não tanto também pelos alunos (...) então eu acho que isso me atrapalha muito, porque como eu tenho dificuldade de estar colocando muita coisa, ali, . com a supervisora acadêmica - É pela própria professora mesmo. (...) Porque assim, já tive alguns problemas com ela, então eu não me sinto segura. - Falando de si: importância do espaço individual na supervisão acadêmica</p> <p>- Estágio no 2º ano – de observação</p> <p>- Falando de si: . Eu estou falando aqui uma coisa minha, mas é uma coisa... eu sei que aqui é sigilo, então é uma coisa assim, que quase ninguém sabe disso.</p> <p>- Estágio de observação no 2º ano – (...) aí ela [supervisora acadêmica] sempre me chamava e sabe? Falava um monte de coisa que eu não concordava, aí ficou aquela coisa, aquele bloqueio.</p>	<p>Falando de si: . sente-se insegura em expor no grupo de supervisão acadêmica (acanhada)</p> <p>- Sente-se insegura em expor individual mente para a supervisora</p> <p>- Sente-se bloqueada para expor com a supervisora acadêmica</p>	<p>- Falando de si: não sente confiança</p> <p>Falando de si: - Sente confiança em expor para este grupo (participantes desta pesquisa)</p>	<p>Interação aluno, supervisor e grupo</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- eu acho que atrapalha muito no grupo de supervisão... a professora estar mais em contato com a gente, ser mais colega da gente do que ser professora. Ela se soltar para deixar a gente se soltar mais. Então a gente... muita coisa que quer falar, a gente deixa sem falar porque já houve muitas aulas, de alguém perguntar uma dúvida e ela cortar a pessoa. Isso faz a gente não falar tudo que quer, tudo o que precisa ser falado. Aí é ruim para a gente isso.</p> <p>- ô M.! Eu concordo com a L. que eu não me sinto segura de estar expondo o problema, o atendimento. Eu não tenho confiança nas pessoas para estar falando certas situações. Por isso que eu procuro a supervisão individual. Porque eu me vejo enquanto estagiária. Eu não vejo como uma profissional porque você tem todo um embasamento, o código de ética, tudo. E eu sei que com ela, eu tenho essa confiança, você entendeu?</p> <p>- no grupo. Porque eu não conheço as pessoas. Tem certos colegas que eu conheço, eu sei que eu poderia estar comentando que não vazaria. Agora, não é que já vazou. Eu pelo menos não estou sabendo, você entendeu? Mas tem certas colegas que eu tenho mais confiança de estar colocando do que com outras.</p> <p>- Ah! O meu grupo... eu pelo menos tenho muita confiança no meu grupo. Acho todo mundo lá maduro. Tem muitas coisas assim, até pessoal mesmo, a gente acaba colocando lá. Eu acho que a maior dificuldade é porque eu tenho dificuldade de falar, mas quando eu me empolgo, nossa! Eu adoro contar das situações, como que foi, só que como o espaço é pequeno e todo mundo quer falar, eu acho que o maior problema é esse. Todo mundo quer falar, todo mundo quer falar e todo mundo fala, e fala... e fica nisso...</p>	<p>- Condução do supervisor acadêmico no grupo: . eu acho que atrapalha muito no grupo de supervisão... a professora estar mais em contato com a gente, ser mais colega da gente do que ser professora. Ela se soltar para deixar a gente se soltar mais</p> <p>- Bloqueio do aluno gerado pelo supervisor acadêmico: . supervisora acadêmica corta a pessoa quando alguém pergunta uma dúvida. Isso faz a gente não falar tudo que quer, tudo o que precisa ser falado.</p> <p>- Insegurança do aluno em expor certas situações para o grupo da supervisão acadêmica.</p> <p>- Supervisão acadêmica individual: espaço de confiança do aluno para expor o problema</p> <p>-Falando de si: - O aluno não conhece todas as pessoas do grupo de supervisão acadêmica para expor seus problemas - Vazamento no grupo das questões expostas pelo aluno</p> <p>- Falando de si: Grupo de supervisão acadêmica: . o aluno tem confiança no grupo . espaço para colocar coisas até no nível pessoal</p> <p>- Falando de si: dificuldade da aluna em falar inicialmente e entusiasmo quando tem a oportunidade de contar as situações - Supervisão Acadêmica: - falta de tempo para todos falarem - espaço que todos falam e fica nisso...</p>	<p>- Expectativa</p> <p>- Falando do outro: bloqueio do aluno em falar - Falando de si: frustrada em expor</p> <p>- Falando de si: . Insegurança em expor o problema para o grupo</p> <p>. Desconfiança com o grupo - Confiança na supervisora acadêmica</p> <p>- Falando de si: desconfiança e insegurança do aluno em expor seus problemas</p> <p>- Falando de si: sente confiança no grupo</p> <p>- Acanhada para falar inicialmente - Entusiasmo ao contar as situações vividas no estágio</p>	<p>- Decepção em relação ao grupo</p> <p>- Falando de si e do grupo: - Sente-se frustrado pela falta de tempo e de não aprofundar as</p>	<p>Papel do supervisor acadêmico – facilitador</p> <p>Processo de interação grupal - afiliação</p>

		questões		
Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- como assim você diz? Digamos...</p> <p>- fica assim. É tipo uma... a minha supervisão que é de algumas aqui, é assim: chega, daí entra todo mundo, senta. É como se fosse sala de aula. Se tiver alguma coisa na disciplina... como se fosse a sala de aula. Daí tem a explanação na lousa, de teoria de alguma coisa. Daí é conversado e geralmente algum trabalho que tem, alguma atividade que a gente tem que entregar e nesses pontos a supervisora é super rígida. Eu acho que não precisaria ser tão rígida assim, porque às vezes, eu acho que, de repente, não é porque um aluno não entregou um relatório, uma coisa, que você vai deixar um aluno, uma pessoa com nota baixíssima. Eu acho que você tem que ser um pouco mais maleável e tal. Justamente por ser esta disciplina. E é como se fosse uma aula mesmo. Então, se tivesse, acho que uma coisa... já teve algumas dinâmicas... assim, tiveram dinâmicas, mas não eram como aquelas dinâmicas, não querendo colocar você no meio da história, lembra? Você chegava e já revolucionava todo mundo?</p> <p>- eu ficava louca, porque daí eu tinha que pular e aquela coisa... Mas aquilo entendeu? Já anima, porque daí o sangue já joga adrenalina e você já entra, sem querer, já entra no esquema do negócio. Então para mim isso é bom. Por mais que eu seja preguiçosa, isso é bom, eu gosto de pessoas assim. Só que daí, no caso, a pessoa tem um certo dinamismo, uma certa, um certo aspecto, mas de outro, ela fica meio retraída, entendeu?</p> <p>- entendi.</p> <p>- eu não sei. Eu acho que cada professor, cada</p>	<p>- Supervisão acadêmica: . é como se fosse sala de aula . tem a explanação na lousa, de teoria de alguma coisa . é conversado e geralmente algum trabalho que tem, alguma atividade que a gente tem que entregar</p> <p>- Rigidez (super rígida) da supervisora acadêmica com os prazos das atividades que o aluno tem que entregar</p> <p>- Característica da supervisão acadêmica: o supervisor acadêmico ser um pouco mais maleável</p> <p>- Processo de condução da supervisão acadêmica: (...) e é como se fosse uma aula mesmo.(...)</p> <p>- Expectativa em relação ao supervisor acadêmico: eu gosto de pessoas assim. Só que daí, no caso, a pessoa tem um certo dinamismo, (...)</p> <p>- Perfil do supervisor acadêmico: ela fica meio retraída. (...) . Eu acho que cada professor, cada profissional tem seu jeito e às vezes o profissional acaba intimidando o aluno.</p>	<p>- Expectativa em que a supervisora acadêmica seja mais maleável</p> <p>- Expectativa de se ter dinâmicas de grupo na supervisão acadêmica</p> <p>- Sente prazer, satisfeita com pessoas dinâmicas</p> <p>- Falando do outro: sente intimidado pelo professor</p>	<p>- Expectativa de um professor dinâmico</p>	<p>- Dinâmica da supervisão acadêmica</p> <p>Papel do supervisor acadêmico – facilitador</p> <p>Perfil do supervisor acadêmico</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>profissional tem seu jeito e às vezes o profissional acaba intimidando o aluno.</p> <p>- porque a gente sabe... porque a gente conhece. Tanto os professores conhecem os alunos, como os alunos conhecem os professores. Tem professores que a gente olha nele e sabe que ele é aquele professor que se você falar qualquer coisa que não caia bem no ouvido dele, ele começa a te marcar, entendeu? Ele vai ficar pegando no seu pé. Eu acho isso daí uma coisa... eu não gosto disso. Eu sinto muito que às vezes acontece assim, sabe? De professor marcar aluno, de começar aquela coisinha assim: “você falou uma coisa que eu não gostei. Você não é da minha turma”. Então eu acho que isso daí não é legal não. Eu acho que deveria ser uma coisa bem assim, sabe? A pessoa tem que se colocar como profissional que eu acho. A pessoa tem que ter à parte profissional, profissional. Independente do que o aluno falou, deixou de falar. Mas isso até como profissional.</p> <p>- sem ficar criando picuinha.</p> <p>- quando a gente chega na supervisão: “está presente, tem pontinho. Fez não sei o quê, tem pontinho”. É ridículo isso. É um absurdo. (?) ser uma coisa mais solta. Não pode ficar assim, ficar ganhando pontinho por tudo. Tem que ter um critério sim. Uma avaliação tem que ter, é lógico que tem, mas: “não fez o relatório”? a professora já fala alto, perto de todo mundo. Eu acho que é ruim isso.</p> <p>- nesse ponto a nossa supervisora é light.</p> <p>- tem gente que não entregou o projeto de estágio até hoje e vai entregar semana que vem, se não tiver...</p> <p>- essa daí vai muito solta.</p>	<p>Percepção do aluno em relação aos professores:</p> <p>- Professor que começa a te marcar, (...) Ele vai ficar pegando no seu pé. Eu acho isso daí uma coisa... eu não gosto disso. Eu sinto muito que às vezes acontece assim, sabe? (...) Então eu acho que isso aí não é legal não. (...) sem ficar criando picuinha.</p> <p>- Rigidez na condução da supervisão acadêmica pelo supervisor: . “está presente, tem pontinho. Fez não sei o quê, tem pontinho”. É ridículo isso. É um absurdo. (?) ser uma coisa mais solta. Não pode ficar assim, ficar ganhando pontinho por tudo. . “não fez o relatório”? a professora já fala alto, perto de todo mundo.</p> <p>- Flexibilidade na condução da supervisão acadêmica pelo supervisor</p>	<p>- Sente-se desapontada e frustrada</p> <p>- Expectativa de um professor profissional</p> <p>- Indignação com a forma de condução do supervisor</p> <p>- Expectativa em ser uma aula mais solta</p>	<p>- Expectativa de um supervisor acadêmico compreensível</p> <p>- Falando do outro:</p>	<p>Interação professor-aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- ou é 8 ou é 80, entendeu? Então aqui é assim, ou é 8 ou é 80. ou é bom demais, que também não é legal, ou então é firme demais, conservador, sabe? Você fica entre a cruz e a espada. Então eu acho isso daí angustiante para o aluno. Primeiro porque eu tenho a concepção seguinte. Eu estou aqui, eu estou pagando, eu não estou de graça e a minha relação é uma relação comercial com os professores. Depois tem aqueles um que a gente vai criando um certo apego, uma amizade e a gente vai também entrosando. Com a pessoa. É de pessoa para pessoa mesmo. Faz até amizade. Agora eu acho que deveria haver assim, uma coisa assim de... sabe? Uma relação comercial. “Vamos colocar cada coisa no seu lugar”. Porque o nosso Dpto de S.S. é realmente desse jeito. Aqui não se tem as informações do que acontece no resto da Universidade. Você vai ter 3 dias, 3 meses depois do que já está acontecendo, rolando faz tempo. Os alunos não têm aquela força, sabe? De... olha!... “eu preciso rever uma prova”. Vamos supor. Não aconteceu comigo nunca, mas aconteceu com outra pessoa. É: “olha. Eu preciso rever aquela prova. Eu fiz a prova tão bem e não tirei nota. O que aconteceu?”. Então vai rever, já cria aquele clima assim: “você está virando revolucionário”. Você já está querendo mexer não sei com quem, está fazendo não sei o quê. Então vira aquele cavalo de batalha. Eu acho errado isso aí. É erradíssimo. Não gosto disso no Serviço Social. Não gosto. Porque o Serviço Social teria que ter uma amplidão maior que todos os cursos porque lida com o ser humano no seu lado social. E é onde você mais encontra preconceito, discriminação e aquela coisinha de cupim, fechadinho. Então eu acho isso errado. Não debato sobre isso, não fico falando porque eu acho assim, é uma coisa que vai passar muito rápido para mim. Eu já estou com 45 anos, eu não estou na idade de ficar revolucionando nada assim, em termos de faculdade e disso e aquilo. Então, mas eu acho errado. E sempre quando eu posso eu coloco isso: é errado, é errado, é errado, porque não está certo, sabe? Eu acho que é muita coisa isso. O Serviço Social tem que abrir mais um pouco o Serviço Social, bem mais.</p> <p>- ela que estava comentando. Pode contar.</p> <p>- não, eu falei: “vamos chamar os puxa-saco”.</p>	<p>- Condução da supervisão acadêmica: ora o supervisor é bom demais ora é firme demais, conservador.</p> <p>- Interação aluno - professor: a minha relação é uma relação comercial com os professores. Depois tem aqueles um que a gente vai criando um certo apego, uma amizade e a gente vai também entrosando. Com a pessoa. É de pessoa para pessoa mesmo. Faz até amizade.</p> <p>- Condução dos professores do curso de Serviço Social em geral: E é onde você mais encontra preconceito, discriminação e aquela coisinha de cupim, fechadinho. Então eu acho isso errado</p>	<p>- Falando do outro: angustiante para o aluno - Falando do outro: sente encurralado, não sabe como agir, sente inadequado</p> <p>- Falando do outro: sente injustiçado, encontra preconceito, discriminação</p>		<p>Condução do supervisor acadêmico</p> <p>Interação professor -aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- assim, ouvindo eles falarem assim, que uma supervisora ou outra é rígida em certo ponto. Eu não conheço todas as supervisoras. Eu estou dizendo assim, eu acho importante assim, eu acho importante realmente essa cobrança. Porque lá fora cobra mesmo, você entendeu? Se tem dia para entregar, o trabalho já tem que estar pronto naquele dia. Eu me cobro mesmo. Às vezes eu não consigo fazer trabalho também. Ou às vezes faço rápido, à noite, em casa. Porque cada pessoa tem sua dificuldade, assim, entendeu? Ou seja, para o trabalho, ou... mas a gente tem que assumir a responsabilidade disso também, porque eu não posso chegar no meu serviço e falar assim para a minha chefe: “olha! Eu não fiz o relatório hoje”. Entendeu? “Amanhã eu posso entregar?”. A vida da gente não funciona assim.</p> <p>- não, mas você não precisa colocar isso para as outras pessoas. Eu acho assim, se eu tenho alguma dificuldade com você, eu tenho que chegar a: você, S, e falar. Eu não preciso falar para a M. ouvir, para a E. ouvir. Eu chego em você e falo: “olha Sílvia. Eu tenho dificuldade com você nisso, por causa disso, disso e disso”. Entendeu? Não precisa alarmar, ficar alardeando. “Oh S.! Você não trouxe o relatório? Vai ficar com nota baixa. Aqui. Olha aqui ó! Você...”</p> <p>- eu não vejo sentido.</p> <p>- em vez de você chamar e falar assim: “olha! Você não fez, daí”... daí parece que é pessoal eu acho. Eu acho que quando expõe é porque... acho que o grupo está preparado, para todo mundo entender a situação.</p> <p>- a professora chama para a responsabilidade. Se não tiver responsabilidade agora, quando que ele</p>	<p>- Condução da supervisão acadêmica: eu acho importante realmente essa cobrança. Porque lá fora cobra mesmo, você entendeu? Se tem dia para entregar, o trabalho já tem que estar pronto naquele dia. Eu me cobro mesmo. (...) mas a gente tem que assumir a responsabilidade disso também, (...) A vida da gente não funciona assim.</p> <p>- Condução da supervisão acadêmica: se eu tenho alguma dificuldade com você, eu tenho eu tenho que chegar: você S.” e falar. Eu não preciso falar para a M. ouvir, para a E. ouvir. (...) Não precisa alarmar, ficar alardeando.</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico: falar com o aluno da tarefa não cumprida não é pessoal, o grupo está preparado para entender a situação</p>	<p>- Falando de si: auto cobrança de responsabilidade</p> <p>- Falando do outro: expectativa de um grupo maduro</p>	<p>- Falando do outro: sente ressentido, chateado pelo supervisor falar na presença do grupo</p> <p>- Falando do outro: não se sentir melindrado</p> <p>- Falando do outro: expectativa de sentir-se responsável</p>	<p>Condução do supervisor acadêmico: necessidade de limites com aluno</p> <p>Condução do supervisor acadêmico: forma de se dirigir ao aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>vai ter isso?</p> <p>- quando que vai ter? Assim, não importa a idade que você tenha.</p> <p>- e agora é assim... é porque depende. Há pessoa e pessoa, entendeu D.? Às vezes a gente assim... eu às vezes percebo, algumas pessoas que não falam direto. Às vezes você falar em entrelinhas o aluno não entende, entende? Então tem coisas... tem coisas que tudo bem, que você fala nas entrelinhas, agora tem coisas que fala: “poxa! E amanhã”? Amanhã você não vai estar aqui na supervisão. Amanhã você vai estar no campo”. Entendeu? E a sua responsabilidade?</p> <p>- mas isso não é irresponsabilidade.</p> <p>- bom, na nossa... aqui na nossa supervisão, primeiro acho que o ambiente colabora bastante, contribui bastante, porque daí a gente está numa mesa grande. Então todos estão sentados de frente para o outro, e a nossa supervisora também é uma pessoa muito aberta. Dá para a gente se soltar. Só que infelizmente o tempo é a resposta que não vem. Então isso acaba prejudicando.</p> <p>- eu acho que o único ponto negativo assim que eu vejo é que ela não prepara muito as aulas não. Ela chega meio no improviso e vai.</p> <p>- “alguém tem alguma coisa para expor?” Se tiver começa dali. Se não tiver, começa a enrolar. Uma conversa esporádica, não tem nada haver... Não vai sair daqui, hein?</p> <p>- Então, se alguém tiver alguma coisa para expor, começa a falar, mas também não sai daquilo. Não tem preparo.</p>	<p>- Condução do supervisor acadêmico: às vezes você falar nas entrelinhas o aluno não entende, entende?(...) agora tem coisas (...) que está relacionado com a responsabilidade do aluno (...)</p> <p>- Supervisão acadêmica: . espaço físico colabora bastante, contribui bastante . supervisora é muito aberta. Dá para a gente se soltar. - a resposta das questões não vem devido a falta de tempo</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico: . ela não prepara muito as aulas não. Ela chega meio no improviso e vai. . não tem preparo. Ela não prepara a aula. Não tem um preparo. É tudo no improviso ali.</p>	<p>Falando de si a partir do outro: - Sente-se satisfeita com o espaço físico - Sente-se confiante para se soltar - Sente-se com pesar a falta de tempo</p> <p>- Falando de si: sente-se insatisfeita com o despreparo das aulas</p> <p>- Falando de si: medo de que sua queixa saia do grupo’</p>	<p>- Falando do outro:</p>	<p>Condução do supervisor acadêmico: forma de se dirigir ao aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- ela não prepara uma aula.</p> <p>- não tem um preparo.</p> <p>- é tudo no improviso ali.</p> <p>- minha supervisora, ela disse assim que estava faltando um pouco de dinamismo também. É... não que os temas abordados não sejam super interessantes. São. Mas poderiam ser abordados com mais dinamismo. Mas acho que agora no segundo a gente vai fazer um trabalho de grupo. Então não sei, pode ser que teve um tempo que seria assim mesmo, para ter mais consciência do que é estagiar e depois estar mostrando na prática. Que a gente vai começar a trabalhar assim, começar a ver os casos mesmo. E assim, na frente eu acho muito bom colocar, porque assim, eu mesma, vou na frente falar, fico vermelha, roxa, amarela, sabe? A cabeça fica desse tamanho. O coração fica: Tum! Tum! Tum! Então ela falou e nós colocamos isso para ela, que é a dificuldade de você falar assim. Aí ela falou: “então vamos fazer um trabalho”. Isso foi antes das férias. Então vamos começar a fazer um trabalho assim, você chegar na frente, em pé e começar a falar para se soltar o máximo possível. Então eu acho que vai ser bacana o trabalho.</p> <p>- eu não estava nessa aula, estava?</p> <p>- eu não me lembro D.. Foi antes das férias.</p> <p>- eu não estava não.</p> <p>- na minha supervisão eu coloquei essa dificuldade. Só que nas minhas férias eu tive que fazer totalmente o contrário. Eu tive que me expor muito em público. Foi totalmente o contrário. Eu fiz muita coisa. Até dar palestra eu dei.</p>	<p>- Estratégia do supervisor acadêmico: . os temas abordados são super interessantes . os temas poderiam ser abordados com mais dinamismo . (...) agora no segundo a gente vai fazer trabalho de grupo.</p> <p>- Condução da supervisão acadêmica: não sabe se no primeiro momento era para ter mais consciência do que é estagiar e depois estar mostrando na prática. Que a gente vai começar a trabalhar assim, começar a ver os casos mesmo</p> <p>- Emoções da aluna ao ir falar na frente: fico vermelha, roxa, amarela, sabe? A cabeça fica desse tamanho. O coração fica: Tum! Tum! Tum!</p> <p>- Supervisão acadêmica; espaço para expor as dificuldades</p> <p>- No estágio: a aluna se expôs muito em público, (...) deu até palestra</p>	<p>- Falando de si: . sente-se satisfeita com os temas abordados na supervisão acadêmica . expectativa na abordagem dos temas com mais dinamismo e trabalho de grupo</p> <p>- Falando de si: sente-se satisfeita em ter a oportunidade de colocar na frente os casos</p> <p>- Falando de si: sente-se ansiosa para falar em público</p> <p>- Falando de si: sentia acanhada para se expor em público</p> <p>- Falando de si: conquista, vitória, autoconfiança na exposição em público</p>	<p>- Falando de si: insegurança em saber como é uma supervisão acadêmica no 1º momento - início</p>	<p>Condução da supervisão acadêmica</p> <p>- Aprendizagem do aluno no estágio</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>Mas assim, eu coloquei essa dificuldade e eu não tive resposta nenhuma assim, sabe? Eu não tive nenhuma dica: “você poderia procurar algum curso e tal, de oratória, uma coisa assim”. Não, sabe? Eu não tive nenhum apoio, assim, e muito menos me incentivaram.</p> <p>- isso.</p> <p>- eu acho que cortou um pouco a minha supervisora. Foi assim, porque ela chegou primeiro com a idéia de nós fazermos - como é que é? – dramatização. Nós fizemos fantoches.</p> <p>- Psicodrama. Ela trabalha com psicodrama.</p> <p>- mas eu acho que a idéia era trabalhar isso. Nós assim... nossa ação no estágio é tentar trazer para os bonecos, representar e ela orientar. Só que daí o que que aconteceu? Alguns alunos não gostaram da idéia. Então eu acho que foi como que jogasse um balde de água fria nela. Porque eu acho que ela estava empolgada para trabalhar com isso. Então eu achei interessante. Tem pessoas, que nem, a gente tem dificuldade para falar. De repente você ia representar o boneco e através do boneco você ia ter a sua resposta, querendo ou não. Então eu acho que ela estava tão empolgada. Na hora que ela viu que alguns alunos apagou a idéia dela... então eu acho que desmotivou um pouco e ela está meio desorientada assim: “o que rolar, rolou”.</p> <p>- mas vocês colocaram para ela isso?</p> <p>- do boneco?</p>	<p>- Supervisão acadêmica: a aluna expôs sua dificuldade, porém não obtém resposta nenhuma, (...) não teve nenhuma dica. [da supervisora] (...)</p> <p>- Estratégia do supervisor acadêmico: . dramatização, uso de fantoches. (...) . ela trabalha com Psicodrama. (...) era trabalhar nossa ação no estágio [e] é tentar trazer para os bonecos, representar e ela orientar.</p> <p>- Falando do outro - sentimentos do supervisor acadêmico em relação a estratégia utilizada em aula: . eu acho que cortou um pouco a minha supervisora. (...) . (...) alguns alunos não gostaram da idéia. . então eu acho que foi como que jogasse um balde de água fria nela. Porque eu acho que ela estava empolgada para trabalhar com isso. (...) Então eu acho que ela estava tão empolgada. . Na hora que ela viu que alguns alunos apagou a idéia dela... então eu acho que desmotivou um pouco e ela está meio desorientada assim: “o que rolar, rolou”.</p> <p>- Falando de si: com o uso do boneco para representar a gente teria a resposta, querendo ou não</p>	<p>- Falando de si: . sente-se frustrado pela falta de apoio e incentivo para superar sua dificuldade . Expectativa em ser orientado sobre como superar a dificuldade em falar em público</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico: . 1º momento – sentiu muito empolgada para trabalhar com dramatização 2º momento – sentiu desmotivação e desorientação 3º momento – sentiu desinteresse, indiferença</p> <p>- Falando de si: interessante o uso do boneco</p>		<p>Condução da supervisão acadêmica</p> <p>- Sentimentos do supervisor acadêmico em relação as suas estratégias de ação</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- vocês colocaram, assim?</p> <p>- cada um colocou se tinha dificuldade ou não, se tinha gostado ou não.</p> <p>- ah! Eu tinha gostado.</p> <p>- eu sinceramente... eu coloquei que eu não... Primeiro que o boneco que eu fiz é horrível (?). Se fosse um bonequinho bonitinho, ainda vá lá. Aí eu fiz um boneco horrível. Eu já não levo jeito para essas coisas. Eu não levo jeito para essas coisas. Aí cada um tinha que fazer o seu. Aquilo, nossa! Ter que fazer aquilo acabou comigo. Não sei porque eu não gosto disso. Realmente... mandou trazer o material, eu trouxe. Mas fazer aquilo me deu um... eu não sei explicar, um negócio tão ruim por dentro. Parece que eu estava fazendo eu no boneco. Parece que eu estava vivendo aquele boneco horrível. Eu odiei. Odiei fazer. Não falei nada. Nesse dia eu não falei nada. Depois teve que pegar o boneco e contar uma história. Aí pronto! Eu estava naquela época que eu estava no começo do estágio, que eu estava à flor da pele as emoções. Aí eu comecei a chorar na sala de aula. Eu falei: “pronto!”. Aí ela vai com essa dinâmica. Tinha que colocar no meio do povo. Aí eu fiquei mais ainda. Aquilo em vez de ajudar me atrapalhou, me deixou mais... em vez de deixar a angústia sair para fora, não saiu. Parece que aumentou, sabe? Eu ficar no meio das meninas, foi feito tipo... sei lá se é oração, o que que fizeram lá. Não sei nem o que que fizeram.</p> <p>- fez um círculo assim, de energias. Passar energia positiva para ela.</p>	<p>- Falando de si:</p> <p>. a aluna não gostou de fazer o boneco</p> <p>. a aluna achou horrível o boneco que ela fez</p> <p>. a aluna não gostou de fazer o boneco</p> <p>. a emoção de fazer o boneco foi uma sensação ruim por dentro para a aluna</p> <p>. a aluna se viu no boneco, pareceu que estava vivendo aquele boneco horrível</p> <p>- Descrição da estratégia utilizada pelo supervisor acadêmico – contar uma história por meio do boneco. O aluno ficava no meio do grupo.</p> <p>- O aluno estava no começo do estágio com as emoções à flor da pele. Ela começou a chorar na sala de aula quando ficou no meio do grupo.</p> <p>- a aluna não expressou sua angústia, aumentou.</p> <p>- Descrição da estratégia utilizada pelo supervisor acadêmico – o grupo passava energia positiva para o aluno que estava no meio dele.</p>	<p>- Falando de si: sentiu-se satisfeita</p> <p>- Falando de si:</p> <p>. sentiu-se insatisfeita em fazer o boneco</p> <p>.sentiu-se revoltada em ter que fazer um boneco</p> <p>. sentiu-se incapaz de fazer o boneco</p> <p>- sentiu angústia, ódio ao fazer o boneco</p> <p>- Falando de si: sentiu angústia em ter que ficar no meio do grupo</p>	<p>- Sentiu muita raiva pelo resultado do boneco</p> <p>- sentiu auto desvalorização</p> <p>- sentiu raiva em fazer o boneco</p> <p>- sentiu medo de se ver no boneco</p> <p>- A ansiedade aumentou após ter que ir ao centro do grupo.</p>	<p>Estratégia do supervisor acadêmico: dificuldades do aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- colocou eu e uma outra. Colocou eu e uma outra. Eu falava: “meu Deus! O que que eu estou fazendo aqui?” eu juro por Deus. Eu não falei nada, mas eu fiquei: “meu Deus! O que que eu estou fazendo?” Aquele fingimento. Fingi mesmo. Eu fui tão fingida lá dentro.</p> <p>- Fizeram uma macumba lá dentro?</p> <p>- verdade. Eu fingida. Eu falei: “meu Deus! O que que eu estou fazendo aqui?” Oh vontade de sumir, ser um grãozinho de areia, entrar no sapato de alguém e sumir. “O que que eu estou fazendo aqui?” Eu não via a hora de sair do meio do povo. Não via a hora daquele dia aula acabar, para falar a verdade.</p> <p>- aonde estava a professora que não viu isso?</p> <p>- não. A professora que estava orientando. Ela que pediu para fazer isso. É... ela que induziu. Quando chegou na orientação seguinte, pega os bonecos de novo. Meu Deus do céu! Eu não via a hora dela esquecer os bonecos. Todo mundo falou que não... para mim foi um horror. Eu não sei nem o que que foi aquilo. Quando esqueceu do boneco eu falei: graças a Deus”. Aí antes ser eu mesma falar, do que eu ter que falar com o boneco. Ah! Não.</p> <p>- Mas ela explicou o propósito que ela tinha? Ou não explicou?</p> <p>- Ela explicou.</p> <p>- Então, a gente tinha que contar as histórias, as vivências do estágio através do boneco. Mas eu prefiro eu mesma, porque, sabe? Uma que tinha que ficar com o boneco, fazer aquele negócio...</p> <p>- ah! Já acabou?</p>	<p>- Falando de si mesma: . ficou se perguntando porque estava ali no meio do grupo. . fingiu muito enquanto permaneceu naquela situação</p> <p>- Falando de si: a aluna teve vontade de sumir, ser um grãozinho de areia, entrar no sapato de alguém e sumir, de não estar ali no meio do grupo</p> <p>- Falando de se: a aluna não via a hora da supervisora acadêmica esquecer os bonecos</p> <p>- Descrição da estratégia utilizada pelo supervisor acadêmico: o aluno tinha que contar as histórias, as vivências do estágio através do boneco</p>	<p>- Sentiu culpa em estar no meio do grupo</p> <p>- Muita ansiedade para sair do meio do grupo e para a aula acabar</p> <p>- Falando de si: sentiu raiva de voltar a trabalhar com os bonecos - Sentiu alívio quando não se mexeu mais com os bonecos - Sentiu revolta caso voltasse a mexer com os bonecos</p>	<p>- Falando de si: sentiu raiva de si mesma por estar no meio do grupo</p> <p>- Sentiu-se ameaçada novamente</p> <p>- Medo de se ver consigo mesma (boneco)</p>	<p>Estratégia do supervisor acadêmico: dificuldades do aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pela discussão	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- É aquilo que eu te falei. Eu acho agora que nesse bimestre o negócio vai engrenar. Eu acho que agora a gente vai começar... nós já colocamos as dificuldades que tinha. Eu acho que agora vai ser trabalhado essas dificuldades. Eu acredito que seja assim. Agora, quanto aqui hoje, eu gostei porque eu coloquei para fora aquilo que eu não coloquei na supervisão. Eu coloquei, você entendeu? Nossa! Parece que eu estou numa terapia.</p> <p>(?) uma terapia de supervisão.</p> <p>- Parece que eu estou numa terapia. Parece que, sabe? Quando a pessoa vai sair aliviada? Eu vou sair aliviada, porque eu botei para fora algumas coisas que estavam incomodando. Até esse bonequinho que eu não tive coragem de falar. Porque eu me senti super mal. Eu achei que eu ia deixar, deixar a pessoa constrangida. Então eu deixei passar. Até isso para mim foi bom, porque aquilo me incomodou e eu não contei para ninguém.</p>	<p>- Expectativa de que a supervisão acadêmica vai engrena, acha que agora vai ser trabalhado as dificuldades</p> <p>- Espaço da pesquisa: o aluno teve espaço de colocar para fora aquilo que não foi colocado na supervisão</p> <p>- Espaço de pesquisa: assemelha-se a uma terapia de supervisão</p> <p>- Espaço de pesquisa: . a aluna colocou para fora aquilo que estava incomodando.</p> <p>. A aluna não expressou os verdadeiros sentimentos em relação ao trabalho da supervisora acadêmica</p>	<p>- Expectativa, esperança e crença de que se vai trabalhar as dificuldades do aluno</p> <p>- Sente-se satisfeita e aliviada</p> <p>- Falando de si: sente-se aliviada</p> <p>- Sentiu-se encorajada a falar do bonequinho</p> <p>- Sentiu-se super mal, incomodada no trabalho com os bonecos</p> <p>- Sentiu medo de deixar a supervisora constrangida</p>	<p>- Sente mais facilidade para falar do boneco (refere-se a bonequinho)</p> <p>- Sentiu medo de olhar para si mesmo</p>	<p>Estratégia do supervisor acadêmico: dificuldades do aluno</p>

APÊNDICE B – Sistematização dos dados referentes aos alunos da 4ª série do curso de Serviço Social

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Meu grande problema do terceiro ano, que eu comecei estágio... eu tive sérios problemas, porque para mim foi muito difícil. Porque a minha entrada na instituição já foi traumática. Porque no segundo ano eu fazia estágio na Secretaria de Serviços Administrativos. Quando eu passei para o terceiro, eu fui obrigada a sair, porque tinha que ter supervisão de campo. E como meu contrato estava no meio, aí quando eu saí, para eles assinarem aquela papelada toda do estágio, que tinha que acabar o outro. Daí tinha que fazer... tinha que terminar aquele contrato primeiro. Então para mim foi uma coisa assim, estressante. Como eu não conhecia a instituição, não conhecia as pessoas ali dentro, eu não sabia com quem falar, daí eu corria para cá e para lá. Ninguém resolvia o problema. Aí tinha uma assistente social lá que logo viu a minha angústia. Ela me pegou pela mão e foi lá e resolveu tudo para mim. A M. Foi ela que você conhece ela... Daí eu comecei o estágio e mesmo assim ainda permaneceu. Porque eu tinha muita angústia assim, sabe? Eu não conseguia fazer relação teoria e prática assim. Eu tinha problemas assim, meus que também influenciaram. Mas o meu supervisor, que era o E., ele me ajudou muito. Ele me pegou pela mão mesmo. Ele foi um pai para mim. Só faltou me pegar no colo. Porque ele viveu comigo, sabe? Essa angústia. E eu não sei se hoje ele sabe a importância que ele teve para mim. No final do ano, depois quando eu passei para o quarto, eu procurei ele para estar conversando com ele. Ele já não estava mais aqui. Mas ele me ajudou muito, porque eu sofria muito. Eu chorava. Nossa! Eu não sabia dizer nem para ele o que eu estava sentindo. Mas aí quando a gente terminava a supervisão, saía todo mundo e ele ficava comigo na sala, falava: “S., não é assim. Você vai construir a sua prática aos poucos, não vai ser igual à de ninguém.</p>	<p>- Falando de si: a aluna teve dificuldades para iniciar o estágio na mesma instituição em que trabalhava.</p> <p>- Falando do outro: percepção da angústia da aluna pela supervisora de.</p> <p>- Falando de si: o início do estágio trouxe angústia por não conseguir fazer a relação teoria e prática. Os problemas pessoais influenciaram em seu sentimento de angústia.</p> <p>- O supervisor acadêmico foi um pai para a aluna, ele a pegou pela mão, só faltou pegá-la no colo. O supervisor acadêmico viveu com ela a sua angústia</p> <p>- Falando de si: a aluna sofria muito, chorava</p> <p>- Estratégia da supervisão acadêmica: supervisão individual</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico: trabalhar a auto-estima da aluna.</p>	<p>- Falando de si: sentiu-se perturbada</p> <p>- Falando de si: sentiu-se angustiada pelas dificuldades para iniciar o estágio</p> <p>- Falando de si: sentiu-se acolhida pela ajuda da supervisora de campo</p> <p>- Falando de si: continuou a sentir angústia</p> <p>- Falando de si: sentiu-se acolhida como filha pelo supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: sente muita gratidão para com o supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: chorava pela angústia que sentia</p> <p>- Falando de si: sentiu-se compreendida</p>		

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>Não vai ser igual a da sua supervisora, minha, igual a da sua colega. Você tem que se acalmar. Você é muito ansiosa”. Mas ele me ajudou muito mesmo. Hoje eu não sei nem falar assim... nossa! Ele me pegou pela mão mesmo.</p> <p>- O estagiário, primeiro... quando a gente entra, eu acho que é aquela coisa de você não conhecer a instituição, de não conhecer a rede. Então você fica meio perdidona, assim. Você não sabe para onde correr. O supervisor, às vezes ele também não tem tempo de estar com vontade ali, o tempo todo ou também não tem aquela... aquela vontade assim, sabe?</p> <p>- O de campo. Às vezes a gente não pode contar muito com ele. E aí, eu não sei porque a gente não tem... tem conhecimento, mas às vezes não está seguro, você também não pergunta, não... hoje não. Hoje, eu consigo tudo isso, eu pergunto tudo. Se eu não pergunto para um, eu pergunto para outro, para outro. Não precisa ser a minha supervisora. Eu converso com todas assistentes sociais. Peço opinião de todo mundo, até de outros profissionais. E a minha dificuldade foi essa, da inserção mesmo por causa do início da prática que você não... a gente fica meio perdida. Eu não sei se todo mundo viveu isso. A gente fica perdido mesmo quando a gente entra no estágio. E aí foram algumas angústias que eu estava vivendo, pessoais, minhas, minhas mesmo e aí acho que entrou (?) em... começou a bater uma coisa com a outra e aí eu começava a descarregar em mim. Achava que eu fazia as coisas erradas, que eu que era culpada. Era capaz que eu não poderia estar aqui. Assim, sabe.</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: o aluno não conhece a instituição quando inicia o estágio.</p> <p>- Supervisor de campo: falta de tempo, de vontade para apoiar o aluno no estágio</p> <p>- Supervisor de campo: não se pode contar muito com ele.</p> <p>- Falando de si: segurança em sanar suas dúvidas, em perguntar para qualquer um.</p> <p>- Falando do outro para falar de si: dificuldade na inserção do estágio - a gente fica meio perdida</p> <p>- Falando de si: rebatimento em si mesmo da vivência do estágio</p> <p>- Falando de si: início do estágio – Havia dúvidas se estaria no curso até hoje.</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: sente-se perdida</p> <p>- Falando do outro para falar de si: insegurança no estágio</p> <p>- Falando de si: sentiu dificuldade, perdida na inserção do estágio</p> <p>- Falando de si: viveu angústias na vida pessoal</p> <p>- Falando de si: sentiu-se culpada no início de estágio</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: sente-se insegura</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sem expectativa de apoio do supervisor de campo</p> <p>- Falando do outro para falar de si: 1º momento no estágio - medo de perguntar para o supervisor de campo</p> <p>- Falando de si: sente-se vitoriosa por conseguir falar</p> <p>- Falando de si: 2º momento no estágio - sente-se segura para sanar suas dúvidas</p> <p>- Falando de si: sentiu dúvidas da sua própria capacidade de estar no curso até hoje</p>	

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Mas eu fui... com o tempo eu fui superando. Aí eu tive que interromper o curso no quarto ano. Para mim foi uma perda, mas eu ganhei muito com isso, porque hoje eu estou super segura. E agora na instituição onde eu trabalho, nossa! Eu consigo assim... deslancho mesmo para lá e para cá, porque eu conheço toda a rede. Eu conheço as pessoas que atende na rede. Eu consigo... eu faço contato com todo mundo. Às vezes eu preciso da intervenção da minha supervisora, mas eu consigo, sabe? No dia a dia, fazer quase tudo. Hoje eu conheço bastante gente na instituição que eu trabalho.</p> <p>- Até por conta do período que eu faço... tempo que eu trabalho lá. Mas agora para mim está ótimo assim. Eu estou adorando, mas o papel do supervisor para mim acadêmico foi muito importante. Eu nem sei se ele sabe a importância que ele teve para mim, mas esse carinho que ele teve, essa paciência que ele teve comigo, me ajudou muito a não desistir.</p> <p>- Porque lá no estágio eu levava bordoadas, lá, não tinha ninguém. Aí já vinha de lá toda calejada. Aí chegava aqui, ele sentava comigo, dava atenção e ele sempre conversava muito comigo sobre tudo o que eu estava vivendo e eu agradeço muito a ele mesmo. Ele me ajudou muito a não desistir.</p> <p>- Então, eu até quem é da minha turma de supervisão deve lembrar da época da A. C., que ela começou com a gente no ano passado. A maior dificuldade que a gente tinha com ela era de trazer dúvidas, angústias e chegar aqui era só teoria. Ela só trazia textos para ler.</p>	<p>- 3º momento do estágio: interrupção do curso no 4º ano – Trouxe maior domínio do trabalho e segurança para intervir na prática.</p> <p>- Estágio: Trouxe aprendizagem para o aluno pelo tempo que realiza estágio no local</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico para falar de si: reconhecimento do apoio recebido</p> <p>- Estágio: espaço em que levava bordoadas e não tinha apoio de ninguém</p> <p>- Supervisor acadêmico: apoio dispensado ao aluno</p> <p>- Falando do outro para falar de si: dificuldade em trazer dúvidas, angústias</p> <p>- Estratégia do supervisor acadêmico no ano passado: era só teoria. Ela só trazia textos para ler.</p>	<p>- Falando de si: sentiu que foi superando as dificuldades</p> <p>- Falando de si: sentiu perdas e ganhos</p> <p>- Falando de si: sente-se super segura, autônoma</p> <p>- Falando de si: sente-se com domínio no trabalho</p> <p>- Sente-se muito satisfeita com o estágio</p> <p>- Falando do outro para falar de si: carinho, paciência e apoio para não desistir</p> <p>- Falando de si: sentiu-se sofrida, abandonada no estágio.</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sentiu acolhida, gratidão e apoio</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sentiu dificuldade em expor suas dúvidas</p>	<p>- Falando de si: sentiu-se amada, compreendida e motivada</p>	<p>Processo de aprendizagem do aluno</p> <p>Interação professor – aluno</p> <p>Interação professor - grupo</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Tinha que estudar muito, e a gente... eu via o horário da supervisão como um bate-papo, e a gente poder desabafar, tirar dúvida, seria... e até a gente estava tendo problema com ela. Tivemos que sentar e conversar, porque a gente chegava com dúvidas, a gente chegava com questões, questionamentos do estágio e tal, não podia tirar. Talvez seria o momento aqui adequado e chegava aqui ela não queria. Só matéria, era só teoria, só teoria.</p> <p>- Só teoria.</p> <p>- Então a maior dificuldade que eu tive no começo foi essa. Mas depois nós sentamos e conversamos e ela foi se abrindo também.</p> <p>- Mas foi difícil. Muito difícil.</p> <p>- Mas foi difícil a aceitação dela, dela entender que a gente precisa desse momento.</p> <p>- De um espaço.</p> <p>- É.</p> <p>- A gente não tinha esse espaço para cada um contar o que aconteceu, quais são as dúvidas.</p> <p>- Não.</p> <p>- Não. Ela simplesmente... era só teoria. Teoria, teoria, teoria.</p> <p>- Ela não dava oportunidade. Ela não dava oportunidade da gente falar.</p>	<p>- Estratégia do supervisor acadêmico no ano passado: tinha que estudar muito (...) só matéria, só teoria, só teoria.</p> <p>- Supervisão acadêmica: como um bate-papo, espaço para poder desabafar, tirar dúvidas</p> <p>- Falando do grupo: o grupo teve problemas com o supervisor de campo no ano passado– falta de espaço para tirar dúvidas, questionamentos do estágio, é o momento adequado</p> <p>- Falando do grupo: iniciativa do grupo em falar com o supervisor acadêmico</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico: após a conversa foi se abrindo também.</p> <p>- Reação do supervisor acadêmico: dificuldade em aceitar que o espaço de supervisão é contar o que aconteceu no estágio, tirar dúvidas.</p> <p>- Estratégia do supervisor acadêmico: era só teoria. Teoria, teoria, teoria</p> <p>- Falando do outro para falar de si: supervisor acadêmico não dava oportunidade do grupo falar</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: expectativa de um espaço para o diálogo</p> <p>- Falando de si: dificuldade em se expor</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico: inicialmente (3º série) - não aceitação, resistente</p>	<p>- Falando do grupo para falar de si: sentiu desencorajada a falar</p>	<p>Estratégia do supervisor acadêmico</p> <p>Interação professor - grupo</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>-Trazer as questões, as dúvidas, a relação, se está certo, se não... Ela não abria esse espaço. Então a maior dificuldade que nós tivemos no começo foi essa.</p> <p>- Ah! Hoje está super... hoje tranqüilo. A R. é ótima, dá espaço e a gente está apresentando trabalho. Cada uma o que faz atualmente. Então hoje... mas foi difícil essa primeira etapa nossa.</p> <p>- Então, eu fiz estágio lá na Prefeitura de G. 2 anos. E esse ano estou lá em A. Os 2 anos que eu fiquei lá em G. eu nunca tive esse problema, sabe? Só algumas coisas que me questionavam. E o supervisor daqui da faculdade era o E. também. Nossa! Eu achava ele... que não tinha nada que reclamar dele. Eu achava ele ótimo também, porque ele dava espaço para você falar, entendeu? O que te angustiava, o que você achava que tinha que melhorar. Se tinha alguma angústia para falar para ele. Então para mim, eu acho que na supervisão aqui na faculdade é importante para a gente expor as nossas dúvidas e pra esclarecer também os assuntos para a gente. E esse ano com a M. R. também, eu acho ela excelente, porque ela dá espaço para a gente conversar sobre o estágio, o que está acontecendo. Esse ano eu tive um monte de problema lá no meu estágio no começo do ano. E ela sempre foi assim, amiga mesmo. Nem é assim, professora, é amiga. Ela conversava em particular. Não podia expor assim, na sala, que eu lembro que.. sabia que nem todo mundo assim, estava... ia ouvir assim, ia entender o que estava passando. E ela sempre estava ali. Também para me ouvir. Eu acho isso importante.</p> <p>- Então, o ano passado... eu posso citar nomes assim?</p>	<p>- Supervisão acadêmica: espaço para as questões, dúvidas, a relação. Se está certo, se não</p> <p>- condução do supervisor acadêmico no ano passado: não abria espaço para o grupo falar</p> <p>- Estratégia da supervisão acadêmica esse ano: o aluno apresenta o que faz no estágio.</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico no ano passado: dava o espaço para você falar, falar o que te angustiava, ouvir o que você achava que tinha que melhorar</p> <p>- Supervisão acadêmica: espaço para a gente expor as nossas dúvidas e pra esclarecer também assuntos para a gente.</p> <p>- Supervisão acadêmica nesse ano: espaço para a gente conversar sobre o estágio, o que está acontecendo.</p> <p>- Estágio: o aluno vivencia um monte de problema</p> <p>- Supervisão acadêmica: espaço para supervisão individual</p>	<p>- Falando do grupo: dificuldade em expor</p> <p>- Falando de si: sente-se tranqüila hoje, mas a primeira etapa sentiu dificuldade para expor</p> <p>- Falando de si: sente-se muito satisfeita com o supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: sente-se muito satisfeita com o supervisor acadêmico</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sentiu-se acolhido, próximo, ouvido</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: sentiu-se protegido</p> <p>- Falando do grupo: sentiu receio em falar</p>	<p>Estratégia da supervisão acadêmica</p> <p>Condução da supervisão acadêmica</p> <p>Interação professor -aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- O ano passado a minha turma de supervisão, nossa turma não é B.? Nós éramos assim, super bem supervisionados pela C. que infelizmente não está mais na instituição. Eu acho que foi uma perda também, pelo menos na supervisão ela me ajudou. E assim, eu realmente me sentia amparada, sabe? Porque eu acho que segunda-feira eu acho que é o momento que a gente espera para... sabe? Respirar, para desabafar que... e assim, esse ano a gente está com uma outra supervisora, a Professora A. Eu não sei se é inexperiência dela, mas assim, eu não me sinto nem um pouco supervisionada. Eu fiz estágio na F. um ano e meio. Eu saí em maio. E eu saí e conversei com ela que eu tinha saído de lá, tudo. Tranquilo. Mas eu percebi nela assim, que depois que eu saí de lá, lógico, o estágio que eu faço hoje, eu não tenho tanta demanda para trazer na segunda-feira como eu tinha na F. Porque a F. – a T. fez estágio lá, sabe – é uma loucura que... se você tiver supervisão todo dia, todo dia você tem assunto para discutir, não é?</p> <p>- Todo dia. Todo dia. É uma loucura.</p> <p>- Então é uma loucura. E assim, e caiu um pouco. E eu percebi que toda vez que eu ia falar ela me cortava. Toda vez ela me cortava. Eu tinha uma dúvida, ela me cortava. Isso aconteceu cinco aulas seguidas. Eu contei assim, sabe? Aquilo eu falei: “não, deve ser cisma minha”. Conversei com uma colega também da supervisão, falou: “não. Também já percebi que ela está fazendo isso”. Daí eu deixei passar as férias, voltou agora e eu já voltei decidida a conversar com ela o que estava acontecendo, entendeu? Eu sei que o que a gente vai falar... porque o meu estágio agora não tem... não é tão interessante, mas pra mim é. Se não é para ela eu não posso fazer nada.</p>	<p>- Falando do grupo para falar de si: nós éramos super bem supervisionados no ano passado</p> <p>-Supervisão acadêmica – espaço para respirar, desabafar</p> <p>- Falando do outro para falar de si: o aluno não se sente supervisionado, não sabe se é pela inexperiência dela.</p> <p>- Estágio: estágio anterior tinha muita demanda para supervisão e o atual estágio não tem tanta demanda assim</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico: cortava a aluna toda vez que ia falar, (...) quando tinha dúvida, ela cortava a aluna. Isso aconteceu cinco aulas seguidas.</p>	<p>- Falando do outro: - Satisfação plena com a supervisão recebida - sente a perda do supervisor acadêmico do quadro de professores - Sentiu-se amparada</p> <p>- Falando de si: não se sente supervisionada</p> <p>- Falando do estágio para falar de si: sentia mais necessidade de supervisão no estágio anterior do que no atual</p> <p>- Falando de si: sentiu dúvidas de sua própria percepção - Falando de si: sentiu-se segura e decidida para falar com o supervisor acadêmico</p>	<p>- Falando de si: sentiu mudança na interação do supervisor para com ela</p> <p>- Falando de si: sentiu-se excluída pelo supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: sentiu-se ansiosa (prevenida da possível resposta do supervisor)</p>	<p>Interação aluno professor</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>O estágio dela já passou e eu não tenho nada com isso, entendeu? Ela tem que me supervisionar e acabou. E... mas agora ela está menos pior, tudo. Mas assim, eu acho que para dar supervisão, eu acho que você tinha que ter um preparo... na supervisão acadêmica, entendeu? Porque não é chegar lá, abrir uma roda de bate-papo e vamos ver no que dá. Ou trazer um texto para a gente discutir, entendeu? “ah! Você está sem estágio? Olha lá hein! E o bimestre que vem? Como é que vai fazer? E a prova?”. Eu não quero ouvir isso. A gente não tem que ouvir isso, entendeu? A gente no ano passado era tão bem supervisionado, tão... sabe? Quando a gente tinha problema, a C. sentava, conversava, sabe? Tirava nossas dúvidas. E tinha assim, eu realmente me sentia amparada. E esse ano sinceramente eu não me sinto supervisionada. Eu acho que é um grande problema e é uma perda.</p> <p>- Porque uma coisa... assim, eu acho que a supervisão é uma coisa geral. Mas assim, eu acho que tem os momentos que acaba sendo um pouco particular. A gente não tem isso e fica muito na discussão e na cobrança de: “então vamos ver agora quem que não tem estágio. Quem que não tem estágio?”. Daí: “ai! Eu ainda não arrumei, porque estou com problema”. “Olha lá hein! Olha! E no dia da prova? Como é que vai fazer?”. Sabe umas coisas assim? Gente! A pessoa já está desesperada porque está no último ano, está saindo da faculdade, o estágio não aparece e fica cobrando, você entendeu? E assim... que o resto dos colegas fica olhando para a cara do coitado, com cara de...</p> <p>(?): verdade.</p>	<p>- Condução do supervisor acadêmico: o aluno acha que para dar supervisão precisa de preparo</p> <p>- Estratégia da supervisão acadêmica: não é chegar, abrir uma roda de bate-papo e ver no que dá ou trazer um texto para a gente discutir</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico: não é cobrar o aluno que está sem estágio e ameaçá-lo sobre a prova</p> <p>- Supervisão acadêmica: espaço para questões gerais e momentos que acaba sendo um pouco particular</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico: não é cobrar o aluno que está sem estágio e ameaçá-lo sobre a prova</p> <p>- Aluno sem estágio no 4º ano: o sentimento é de desespero por que está no último ano, o estágio não aparece e o supervisor fica cobrando o estágio.</p> <p>- Falando do grupo: sentem pena do colega</p>	<p>- Falando de si: sente-se injustiçada pelo supervisor acadêmico</p> <p>-</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sente-se cobrado e ameaçado</p> <p>- Falando de si e do grupo: raiva e insatisfação com o supervisor</p> <p>- Falando de si: sente-se acolhida, ouvida, amparada</p> <p>- Falando do grupo para falar de si: insatisfeita com a supervisão acadêmica recebida</p> <p>-Falando do outro para falar de si: sente-se cobrado e ameaçado</p> <p>- Falando do outro: sente desespero</p> <p>- Falando do grupo: sentem pena do colega</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: sente raiva do supervisor acadêmico</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sente saudade do supervisor do ano passado</p> <p>- Falando do outro: indignação pela condução do supervisor</p> <p>- Falando do outro: sente culpa, auto se cobra pela falta de estágio</p> <p>- Falando do outro para falar de si: identificação com o sentimento do outro (ressonância)</p>	<p>Condução do supervisor acadêmico</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Gente! Gente! Ela é muito complicada, entendeu? Então assim, a gente traz uma demanda, a gente não vê assim, uma opinião concreta da pessoa, sabe? Não vê uma coisa muito... não sente firmeza naquilo que a pessoa está falando, que a supervisora está falando.</p> <p>- Então eu acho que é meio complicado. Tem colega que está na supervisão melhor.</p> <p>- M.</p> <p>- O ano passado na minha turma de supervisão eu senti que faltava – até eu comentava com a T. às vezes – porque assim, a gente tinha muita dinâmica. Todos os dias... o ano inteiro foi dinâmica. Um dia um apresentava, outro dia outro apresentava e quando terminou eu não lembro se foi para apresentar de novo. Eu sei que era só dinâmica. E aí tinham questões, claro, que a partir da dinâmica dá para ser discutido o seu... o que aconteceu no seu dia, na sua semana, as demandas que você trás. Mas tinha dia que não dava, então outras coisas como questão do relatório de estágio, de informações que o supervisor teria que passar para a gente, como é que ele é elaborado, o que... assim, a supervisora jogava: “ah! Vocês pegam o manual e faz”. Mas como é que faz? Então a gente não tinha essa orientação. Cada aluno preparava um dia a dinâmica, chegava lá, apresentava a dinâmica e era essa a nossa supervisão. Então foi cansando, foi cansando. Ainda comentei com alguns... a gente comentava entre a gente: “mas será que é assim? Será que está faltando alguma coisa ou será que é a gente que está...? vai ver que é assim mesmo.” mas eu sentia falta disso, das informações, da discussão. Embora dinâmicas é muito legal. A gente chorou junto, a gente ri junto</p>	<p>- Conhecimento da prática profissional: quando o aluno traz uma demanda para o supervisor acadêmico, não vê uma opinião concreta, não sente firmeza naquilo que o supervisor está falando.</p> <p>- Estratégia da supervisão acadêmica no ano passado: - o aluno tinha muita dinâmica, todos os dias...o ano inteiro, (...) era só dinâmica. - Em cada supervisão um aluno apresentava uma dinâmica - a partir da dinâmica dá para discutir o que aconteceu no dia, na semana, as demandas que são trazidas pelo aluno</p> <p>- Conteúdo da supervisão: tinha dia que a demanda do aluno eram outras coisas e não dava para se ter dinâmica, como a questão de relatório, como é elaborado, informações. - Condução do supervisor acadêmico: o supervisor acadêmico jogava, você pegam o manual e faz - Estratégia da supervisão acadêmica no ano passado: Cada aluno preparava um dia a dinâmica, chegava lá, apresentava a dinâmica e era essa a nossa supervisão. - Estratégia da supervisão acadêmica no ano passado: o uso de dinâmicas é muito legal.</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: sente insegurança na supervisão recebida</p> <p>- Falando de si: insatisfeita com o excesso de dinâmica de grupo - Falando de si: reconhecimento da importância da dinâmica</p> <p>- Falando do outro para falar de si: expectativa em receber informações, orientações</p> <p>- Falando de si: sentiu desânimo e desapontamento - Falando do grupo: sentiram dúvidas da própria percepção (resistência) - Falando de si: sentiu falta das informações e discussões - Falando de si: satisfação pelo uso de dinâmicas</p>	<p>-- Falando do outro para falar de si: indignação com a condução do supervisor acadêmico</p> <p>- Falando do outro para falar de si: não aceitação em ter dinâmica quando se precisava de orientação do supervisor acadêmico - Falando do outro para falar de si: descontentamento com a falta de orientação</p>	<p>Preparo para ser supervisor acadêmico</p> <p>Estratégia da supervisão acadêmica</p> <p>Condução do supervisor acadêmico</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>A gente pôde repartir com os colegas as dificuldades que a gente sentia, mas algumas vezes faltava essa questão de informação, de explicar mesmo como é que era as questões formais de prática de estágio. E esse ano eu não tenho nada a reclamar.</p> <p>- A supervisora esse ano é muito... a supervisão está sendo muito legal. A gente tem espaço. Embora todo mundo quer falar. Às vezes uma fala mais e não dá espaço para outra e fica aquela: “mas eu quero falar, mas eu quero falar”. E não dá tempo. O tempo é muito curto. A gente começa a falar e o outro já começa a falar e aí a gente não terminou de falar ainda as nossas angústias, a gente quer continuar. Mas aí tem que dar espaço para todo mundo. Então algumas vezes, alguns colegas acho que não... a angústia é tanta que não consegue perceber isso, que tem outros que também querem participar. Mas a supervisora é muito boa e tem orientado a gente até na própria prática lá, como é que a gente pode fazer um levantamento, como é que se... o que a gente muitas vezes não tem na supervisão de campo, ela orienta.</p> <p>- Então M. Eu queria falar é que no ano passado eu também fiz a supervisão junto com a L. tudo e assim: de início, a gente não tem aquela experiência de o que é uma supervisão acadêmica. A gente lê, eu li pelo menos, (?). então, mas assim, na prática (?) tudo e está o professor junto. Então assim, fica uma coisa meio perdida. É assim, diante de tanta dinâmica. Então assim... as nossas coloca... fazia dinâmica e tudo, apresentava e tal. E assim, que apareceram muito as nossas emoções. Então era um trabalho de emoções. A gente não aprende uma técnica, a como estar lidando com a questão da rede, como que nós poderíamos estar abordando o supervisor de campo, assim, nos colocando. Eu senti falta disso.</p>	<p>- Emoções vividas no grupo de supervisão acadêmica: a gente chorou junto e riu junto.</p> <p>- a gente pôde repartir com os colegas as dificuldades que a gente sentia</p> <p>- Mas algumas vezes faltava a questão da informação, de explicar mesmo como é que era as questões formais de prática de estágio</p> <p>- Supervisão acadêmica: há o espaço para falar</p> <p>- Grupo de supervisão acadêmica:</p> <p>. Todo mundo quer falar. Às vezes uma fala e não dá espaço para outra.</p> <p>- Supervisão acadêmica – Não dá tempo, falta de tempo para falar, o tempo é muito curto.</p> <p>- Dinâmica do grupo de supervisão: regra do grupo – setting grupal (falar um de cada vez):</p> <p>. a gente quer falar e outro começa a falar quando a gente não terminou ainda, a gente quer continuar.</p> <p>. o outro não percebe que o colega estava falando antes dele.</p> <p>- Supervisor acadêmico – orienta a gente na própria prática, (...) o que a gente muitas vezes não tem na supervisão de campo, ela orienta.</p> <p>- Conteúdo da supervisão acadêmica: orienta como é que a gente pode fazer um levantamento</p> <p>- Supervisão acadêmica do ano passado: o aluno não tem aquela experiência de o que é uma supervisão acadêmica</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico: Fazia dinâmica para todas nossas colocações</p> <p>- Conteúdo da supervisão acadêmica: apareceram muito as nossas emoções. Então era um trabalho de emoções.</p> <p>- Conteúdo da supervisão acadêmica: a gente não aprende uma técnica, como estar lidando com a questão da rede, como que nós poderíamos estar abordando o supervisor de campo, assim, nos colocando. Eu senti falta disso.</p>	<p>- Falando do grupo para falar de si: sentiram tristezas e alegrias juntos</p> <p>- Falando do grupo para falar de si: sente que pode contar com o grupo, que pertence ao grupo</p> <p>- Falando de si: sentiu tristeza, pesar pela falta de informação da prática</p> <p>- Falando de si: satisfação de ter espaço para falar</p> <p>- Falando do outro: desaprovação para com aquele que fala demais</p> <p>- Falando de si: insatisfação pela falta do tempo para falar</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sente-se desrespeitada pelo colega</p> <p>. sente-se ansiosa para expor suas angústias</p> <p>. sente necessidade de falar</p> <p>- Falando do outro: sente muita angústia (ansiedade) para falar</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sente-se satisfeita e apoiada pela supervisão recebida</p> <p>-. Sente muitas vezes falta da orientação do supervisor de campo</p> <p>- Falando do outro para falar de si: de início sentiu-se perdida, insegura na supervisão acadêmica do ano passado</p> <p>- Falando de si: insatisfeita com tanta dinâmica</p> <p>- Falando de si: desaprovação com a forma de conduzir do supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: expectativa em aprender sobre a prática</p>	<p>- Falando de si: sente que pertence ao grupo</p> <p>- Falando do outro para falar de si: apóia, defende aqueles colegas que desejam falar e não conseguem</p> <p>- Falando de si: sente-se contrariada em ter que parar de falar para dar chance ao outro.</p> <p>- Falando do outro para falar de si: compreensão que fala quando o outro não terminou de falar</p> <p>- Falando de si: sentiu-se insegura para questionar a condução da supervisão acadêmica no ano passado</p>	<p>Interação Grupo e aluno</p> <p>Condução do supervisor acadêmico</p> <p>Estratégia da supervisão acadêmica</p> <p>Conteúdo da supervisão acadêmica</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Não eram questões técnicas, eram questões de...</p> <p>- É assim tão teóricas. Assim, não era assim, às vezes trazido. Então... eu penso que cada supervisor tem uma maneira de lidar com isso. No terceiro bimestre houve uma prova. Na prova era para a gente fazer avaliação referente aos outros dois bimestres e colocar... e daí eu já tinha questionado mesmo a questão da dinâmica e eu escrevi. Eu falei assim: “nossa! Eu vou levar zero na prova porque eu vou colocar tudo que eu não gosto da supervisão”. Eu critiquei um monte de coisa. Eu achei legal. Achei interessante porque depois disso parou um pouco as dinâmicas. Porque não foi só eu que escrevi na prova. Então foram mais pessoas que se colocaram e ela deixou todo mundo à vontade. Porque ela percebeu assim, que as pessoas queria... os alunos queriam algo além disso. Porque na supervisão de campo a gente não tem essa reflexão com a teoria junto com o supervisor de campo, porque geralmente ele é tão prática, ele é produção. E a gente está num período aqui dentro da faculdade. Estudando isso, um novo fazer profissional, lê o Código de Ética. Então já é muito difícil, porque a gente tem que ter essa capacidade de argumentar e contra argumentar com o próprio supervisor de campo. Eu tive oportunidade o ano passado. É lógico que tem uns momentos de posicionamento ideológico da gente e tal, daí surgiam os conflitos. Mas tudo isso é fácil da gente conversar, tudo. Então assim, nesse processo de supervisão acadêmica, desde o ano... assim, mesmo do ano passado e esse ano, esse ano principalmente, o que eu sinto assim, a gente é mais ouvida e existe uma orientação maior em relação do nosso contato com o próprio supervisor de campo.</p>	<p>- Organização da disciplina – no terceiro bimestre houve uma prova de supervisão acadêmica, era para a gente fazer avaliação referente aos outros dois bimestres.</p> <p>- Prova – espaço de avaliação do processo da supervisão acadêmica</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico: . percepção de que os alunos queriam algo além disso (dinâmicas) após a avaliação . ela deixou todo mundo à vontade</p> <p>- Supervisor de campo: a gente não tem essa reflexão com a teoria junto com o supervisor de campo. - Estágio: geralmente ele é tão prática, ele é produção.</p> <p>- Processo ensino aprendizagem do aluno/estagiário: E a gente está num período aqui dentro da faculdade. Para aprender (...) um novo fazer profissional. Então já é muito difícil, porque a gente tem que ter essa capacidade de argumentar e contra argumentar com o próprio supervisor de campo.</p> <p>- Processo de aprendizagem do aluno: o aluno teve a oportunidade o ano passado de exercitar a relação teoria e prática</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica para falar de si: a gente é mais ouvida e existe uma orientação maior em relação ao nosso contato com o próprio supervisor de campo.</p>	<p>- Falando de si: sentiu-se decidida, segura, com coragem para dizer o que pensava sobre a questão da dinâmica</p> <p>- Falando de si: medo de levar zero na prova por colocar o que não gostava da supervisão</p> <p>- Falando de si: satisfeita porque parou um pouco com as dinâmicas.</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sente falta da reflexão teórico-prática com o supervisor de campo</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sente dificuldade em realizar um novo fazer profissional, colocar em prática o que se aprende na faculdade</p> <p>- Falando de si: sente-se mais ouvido e orientado pelo supervisor acadêmico</p>	<p>- Falando de si: sentiu-se confiante em si mesma pelo resultado de suas críticas</p> <p>- Falando do estágio para falar de si: sente-se cobrado no estágio</p> <p>- Falando de si: auto cobrança</p> <p>- Falando de si: sente-se feliz, satisfeito pela sua aprendizagem profissional</p>	<p>Condução do supervisor acadêmico</p> <p>Processo ensino aprendizagem do aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>Eu por exemplo tinha n. conflitos. Esse ano porque eu mudei também de setor. Então eu me colocava muito. E eu sentia assim, uma dificuldade muito grande e eu falava, debatia muito com a minha supervisora de campo e nossa! Era um... “ai! Eu vou ser mandada embora daqui da instituição por causa disso”. Mas não. Eu vi que isso também, de uma certa forma... de uma certa forma deve ter contribuído para ela. E aí eu fiz o projeto de estágio, tudo, entreguei para ela. Até ela viu que eu não era uma ameaça assim, eram os meus pensamentos, mesmo. Posicionamento da gente, a visão de estagiário. Mas do que uma mão-de-obra barata do estágio. E aí na supervisão acadêmica, uma coisa que me marcou que ela falou, foi assim: “não se coloque tanto. Para isso que você tem a sua supervisora acadêmica. Eu vou reunir... eu vou chamá-la, reunir as supervisoras de campo, chamá-las até aqui e se for necessário, eu chamo até... eu vou conversar com a M. T. sobre isso, tudo para poder estar resolvendo isso”. Eu sentia... eu sentia muita... eu senti assim, que agora eu estou sem estágio, mas eu senti segurança nela em relação a isso. Agora assim, quando eu fui me colocar... eu acredito também, M., assim, que o supervisor acadêmico, às vezes a gente sente assim: “ah! Mas às vezes ele não se coloca tão claramente”. Porque também existe aquele... não sei, talvez exista um receio de ele se expor tanto diante da gente, porque se as informações que forem colocadas ali... às vezes o que ele foi falar de repente ser muito exposto. Para a gente mesmo conversa e confia em alguém e a pessoa repassa, reproduz a fala da gente, eu mesma já pensei isso algumas vezes. Então é complicado. Então o professor às vezes ele falar de uma forma assim, mais teórica ou mais sutil. Ou às vezes como a gente também vivenciou essa questão bem problemática ano passado. Às vezes ele não se coloca tanto. Eu não sei. Pensar que ele é um ser humano cheio de problema também.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interação aluno – supervisor de campo: a aluna sentia dificuldade grande com a supervisora de campo, se colocava muito no estágio, debatia muito com a supervisora de campo - Interação supervisor de campo – aluno: <ul style="list-style-type: none"> - 1º momento – conflito entre ambos - 2º momento - o posicionamento do aluno, a visão de estagiário trouxe contribuição para a maneira de pensar do supervisor de campo em relação ao próprio estagiário, mais do que uma mão de obra barata do estágio. - Projeto de estágio – instrumento do aluno para o estágio - Supervisor acadêmico – alguém que marcou para o aluno quando disse “não se coloque tanto”, (...) para isso você tem a sua supervisora acadêmica pronta para ouvir e acolher - Falando do supervisor acadêmico: <ul style="list-style-type: none"> - há supervisor que não se coloca claramente - o professor fala de uma forma mais teórica e sutil. - Grupo de supervisão acadêmica vivenciou essa questão de se repassar as falas para fora do grupo - Interação aluno – supervisor acadêmico: pensar que ele é um ser humano cheio de problemas também 	<ul style="list-style-type: none"> - Falando de si: medo de ser mandada embora da instituição - Falando da supervisora de campo: <ul style="list-style-type: none"> - 1º momento - sentia –se ameaçada pelo posicionamento das idéias do aluno no estágio - 2º momento – alívio de não se sentir mais ameaçado e reconhecimento de que o estagiário é alguém que pensa - Falando de si: sentiu-se tocado, ouvido e acolhido pela orientação do supervisor acadêmico - Falando de si: sente segurança na supervisora acadêmica e confiança em si mesmo para se colocar - Falando do supervisor acadêmico: <ul style="list-style-type: none"> - sente receio, medo de ser muito exposto - sente medo de sua fala ser repassada, reproduzida pelo aluno - Falando de si: sentiu receio algumas vezes também de se expor e sua fala ser repassada pelo grupo (ressonância) - Falando do grupo para falar de si: sentiram desconfiança dentro do grupo no ano passado - Falando de si para falar do outro: reconhecimento de que o outro é ser humano com problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Falando de si: sentia muita dificuldade em lidar com o confronto de idéias - Falando de si: medo das conseqüências de se colocar muito - Falando de si: sente confiança em si mesmo, segurança em se posicionar - Falando do supervisor acadêmico: sente –se protegido quando fala de uma forma teórica e sutil - Falando de si para falar do outro: compreensão pelo receio do supervisor se expor 	<p>Interação supervisor acadêmico, de campo e aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- O meu, eu serei rapidinha. Pelo que elas estão falando, o meu é totalmente o oposto. É que eu tive, graças a Deus esse ganho. Porque o ano passado foi a M. T. Tanto é que na outra disciplina dela, todos nós... eu por exemplo, eu ficava em pânico. Mas ela como supervisora acadêmica ela é excelente. E trabalha tipo no mesmo estilo da minha supervisora deste ano que é a M., sabe? É totalmente assim, organizada, sabe? Ela tinha assim, o horário... era assim interessantíssimo. Tudo que ela planejava para a supervisão dava certo. É o caso que ela estava falando. Tudo que elas não tiveram, M. T. fazia com a gente. Entendeu? E ela utilizava assim, de todas as angústias que eram expostas por nós estagiárias. Ela utilizava muito exemplo próprio da vida dela como estagiária, como profissional, você entendeu? Eu acho que isso também era muito importante. Então foi um ensino e aprendizagem bem consistente mesmo, porque ela participava com a gente. No terceiro bimestre ela fez com que cada um de nós demonstrasse na frente da sala o estágio, o projeto tudo para que cada um ficasse conhecendo o que se fazia dentro da instituição e explicava os conflitos institucionais. A gente também tinha muita supervisão sobre isso. E esse ano também não estamos tendo dificuldades, não é M.? Porque o modo de vocês duas trabalharem é assim, bem parecido mesmo. E o que eu acho que eu vejo muito ganho, é assim, que eu acho muito importante é o caderno de campo, que não foi citado ainda. Porque... tanto ela quanto você assim, como se diz? Cobra. Tem que pessoas, que, sabe? É até bom ser exigente, exigir isso, porque eu acho que isso é importantíssimo para o nosso futuro profissional, que a gente leve isso depois de formado e continue ainda fazendo,</p>	<p>- Supervisor acadêmico: comparação entre as supervisoras acadêmicas</p> <p>- Perfil do supervisor acadêmico: no ano passado a supervisora acadêmica era organizada, (...) tinha horário, (...) tudo que ela planejava para a supervisão dava certo, (...) era interessantíssimo.</p> <p>- Estratégia do supervisor acadêmico: ela utilizava assim, de todas as angústias que eram expostas por nós estagiárias. Ela utilizava muito exemplo próprio da vida dela como estagiária, como profissional, (...).</p> <p>- Processo de ensino aprendizagem – consistente porque ela participava com a gente.</p> <p>- Estratégia e condução do supervisor acadêmico: No terceiro bimestre ela fez com que cada um de nós demonstrasse na frente da sala o estágio, o projeto (...) para que cada um ficasse conhecendo o que se fazia dentro da instituição e explicava os conflitos institucionais.</p> <p>- Caderno de campo – instrumento da supervisão acadêmica para o aluno e supervisor</p>	<p>- Falando de si: gratidão pelas supervisoras acadêmicas que teve</p> <p>- Falando de si: sentiu pânico em saber que a supervisora acadêmica seria a mesma de outra disciplina no ano passado</p> <p>- Falando de si: muita satisfação pela forma de condução do supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: satisfação e reconhecimento pela estratégia utilizada pelo supervisor acadêmico</p> <p>- Falando de si: - sente ganho pela exigência do caderno de campo pelo supervisor acadêmico - reconhece o valor do caderno de campo e a exigência do supervisor acadêmico</p>	<p>- Falando de si: sentia prazer na supervisão acadêmica do ano passado</p>	<p>Estratégia e condução da supervisão acadêmica</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>porque foi através do caderno de campo que eu consegui convencer a M. T. e eu já comentei isso no estágio esse ano com vocês, da concreticidade e da importância do N. de P., da relação teoria e prática dentro do N. de P. Porque tem pessoas e tem até professores aqui na instituição que não faz essa relação, entendeu? O N. para eles não tem nada haver com teoria. Infelizmente pessoas que já estão formadas têm essa visão. Então foi isso. E foi um ganho muito grande porque daí eu escrevia no caderno, ela respondia. E eu falava: “não é aquela prática interventiva direta M. T., mas é indireta”. Porque a gente está lá dentro das instituições, então nós temos contato com o usuário, nós não vamos só intervir diretamente com eles. Tanto é que daí o ganho no final do ano foi esse. Ela como coordenadora deixou que os terceiros... que as alunas de terceiro ano continuasse, porque não podia. Não sei se vocês sabiam disso, mas não podia. Então... e ela deixou por isso, de tanto que eu escrevi: “é importante. É importante. É importante”. Daí ela ainda escreveu – que você já leu – que percebeu isso mesmo e depois ela fez reunião com a D., o pessoal aí e daí foi uma... porque eu e a L., por exemplo, continuamos no N. e estamos aprendendo muito. Tem relação teoria e prática o tempo inteiro. E a supervisora de campo como é a D. e a M., que são excelentes pessoas, elas fazem muito essa relação com a gente. A gente vai lá, colhe dados, intervém na realidade, depois vem para a instituição, vai para a teoria e fica naquela relação. É um espiral. É muito interessante.</p>	<p>- Caderno de campo – instrumento em que o aluno pode mostrar a concreticidade e importância da relação teoria e prática que existia em seu estágio [estágio na área de pesquisa oferecido pela própria universidade]</p> <p>- Estágio na área de pesquisa: - (...) não é aquela prática interventiva direta, (...) mas é indireta. - Porque a gente está lá dentro das instituições, então nós temos contato com o usuário, nós não vamos só intervir diretamente com eles. - A gente vai lá, colhe dados, intervém na realidade, depois vem para a instituição, vai para a teoria e fica naquela relação.</p> <p>- Condução das supervisoras acadêmicas: tem relação teoria e prática o tempo inteiro. (...) são excelentes pessoas, elas fazem muito essa relação com a gente. (...) É um espiral. É muito interessante.</p>	<p>- Falando de si: sentiu-se vitoriosa por conseguir continuar no estágio por meio de suas anotações no caderno de campo</p> <p>Falando do outro: sente -se pesar por aqueles que não vêem a pesquisa como um estágio</p> <p>Falando de si para falar do outro: sente-se vitoriosa por ter conseguido estender o estágio para os colegas do 3º ano</p> <p>Falando da coordenadora de estágio para falar de si: reconheceu o estágio na área de pesquisa.</p> <p>- Falando do outro para falar de si: satisfação pela aprendizagem neste estágio - Falando de si: sente-se satisfeita com a condução das supervisoras de campo</p>		<p>Estágio – espaço de aprendizagem</p> <p>Estágio na área de pesquisa</p> <p>Condução do supervisor acadêmico</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- O que eu tenho para falar é igual a C. estava se colocando. O ano passado a gente teve uma supervisão excelente mesmo. Ela se utilizava da dinâmica, mas sempre... na dinâmica não era uma coisa cansativa, era uma coisa que a gente puxava para a discussão na sala e todo mundo queria falar e eu achava legal todo mundo querer falar mesmo e às vezes não dá tempo. E esse ano não. Esse ano fica silêncio, fica assim um olhando para a cara do outro. Ninguém sabe o que fala, a gente parece que ficou bloqueado. Eu pelo menos fiquei bloqueada de falar as coisas, porque parece que é tão distante. Parece que as coisas estão... a relação da supervisora com a gente, nós alunos, está tão distante que eu não tenho nem ânimo de estar falando as coisas. É só isso que eu... daí ela... daí também... e não sei se por causa de ter o TCC, esse ano ninguém está se colocando. Ninguém está falando para ela: “olha! É... melhora isso”. Estamos muitas vezes até ficando quietos. A gente está se calando de uma coisa tão importante que a gente deveria estar conversando com ela logo. Até agora a gente ficou quieto.</p> <p>- Eu acredito que supervisão a gente se sente super bem. É um espaço que a gente coloca, a gente traz dúvidas, que a gente faz mesmo a relação teoria e prática. Traz à tona, assim, se a gente está no caminho correto, se a gente tem feito alguma coisa errada. Então é o momento da gente refletir a nossa ação profissional, como que a gente está indo, se é o caminho certo. Eu acredito assim.</p> <p>- Eu me sinto muito bem esse ano, porque ela traz também a teoria, que eu acho que é importante, mas não só a teoria, como a relação teoria a prática, para a gente ter uma... ser um profissional... um bom profissional de Serviço Social.</p>	<p>- Estratégia e condução da supervisão acadêmica do ano passado: (...) utilizava dinâmica, (...) mas não era uma coisa cansativa, (...) era uma coisa que a gente puxava para a discussão na sala e todo mundo queria falar e eu achava legal todo mundo querer falar mesmo e às vezes não dá tempo.</p> <p>- Interação supervisor acadêmico e aluno: - Esse ano fica silêncio, fica assim um olhando para a cara do outro.</p> <p>- Ninguém sabe o que fala, a gente parece que ficou bloqueado. (...) ninguém está se colocando</p> <p>- Eu pelo menos fiquei bloqueada de falar as coisas, porque parece que é tão distante. - (...) a relação da supervisora com a gente, nós alunos, está tão distante que eu não tenho nem ânimo de estar falando as coisas</p> <p>- Ninguém está falando para ela: “olha! É... melhora isso”.</p> <p>- Supervisa acadêmica: - é espaço para a gente se sentir super bem - é um espaço que a gente coloca, (...) traz dúvidas, que (...) faz mesmo a relação teoria e prática - traz à tona, (...) se a gente está no caminho correto, se a gente tem feito alguma coisa errada. - (...) é o momento da gente refletir a nossa ação profissional, como que a gente está indo.(...) Eu acredito assim.</p>	<p>- Falando de si: sente-se satisfeita com a supervisão acadêmica do ano passado</p> <p>- Falando de si para falar do grupo: sentia prazer em ver o grupo participando da aula</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica: sente às vezes falta do tempo para que todos possam falar</p> <p>- Falando do grupo e de si: sente que estão bloqueados pela relação distante entre o supervisor e grupo (resistência)</p> <p>- Falando de si: sente-se desanimada de estar falando as coisas</p> <p>- Falando do grupo: desconfia que o grupo não se coloca por causa do TCC</p> <p>- Falando do outro para falar de si: autocobrança da importância em se conversar com o supervisor acadêmico</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica para falar de si: expectativa de se sentir super bem na supervisão acadêmica</p> <p>- (...) é o momento da gente refletir a nossa ação profissional, como que a gente está indo.(...) Eu acredito assim.</p> <p>- Falando de si: sente-se satisfeita com a relação teoria e prática que a supervisora acadêmica traz para discussão no grupo</p>	<p>- Falando do grupo: medo de se colocar na supervisão acadêmica</p>	<p>Interação supervisor acadêmico e aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Eu concordo com ela, porque eu acho que na supervisão você junto ali todo mundo, você vive, que os seus amigos também vivem. É todo mundo vivendo a mesma situação.</p> <p>- É</p> <p>- A mesma angústia, a mesma dificuldade. Então esse momento da gente colocar para fora. Eu acho que... e assim, tem uma... como esse processo. Tanto como o supervisor acadêmico, de campo e estagiário, tem aquela troca, que um aprende com o outro. Eu acho que na acadêmica também existe isso. Por mais que o supervisor seja... não só profissional assistente social. Às vezes ele é mestrado em alguma coisa, doutorado. Mas eu acho que a gente acaba sempre aprendendo alguma coisa com o outro, como ela colocou agora.</p> <p>- Na realidade é diferente. Eu por exemplo, moro em outro município. Eu trago uma outra demanda, diferenciada daqui. Entendeu? Isso... os dois acabam... a relação supervisor, estagiário e estudante. Eu acho que é muito válido também isso.</p> <p>- Eu estava conversando aqui com a L. Eu me sinto um pouco frustrada. Assim, isso é uma coisa que eu venho carregando desde o ano passado. Esse ano a gente tem um espaço maior para se colocar, mas o que ela vivencia no estágio dela, o que ela tem de oportunidade, essa satisfação de conseguir suprir essa relação teoria/prática, isso não foi... não foi obtido no período da supervisão. Assim, no decorrer de todo o processo... então assim, por mais que agora você tente assim... sempre... eu acho que tentar resgatar, tem essa vivência tão mais... tão plena, mas completa, isso eu não sinto. Eu não sentia. Então eu tenho um pouco dessa... eu tenho essa frustração.</p>	<p>- Supervisão acadêmica: espaço para a convivência em grupo. você vive, que os seus amigos também vivem. É todo mundo vivendo a mesma situação</p> <p>- Interação aluno e supervisor acadêmico: - espaço em que se vive a mesma angústia, a mesma dificuldade. (...) - Momento da gente colocar para fora. - é um processo, (...) tem aquela troca entre supervisor acadêmico, de campo e estagiário, um aprende com o outro. - mesmo que o supervisor não seja só assistente social, às vezes ele é mestre e ou doutor, a gente acaba sempre aprendendo alguma coisa com o outro.</p> <p>- Interação aluno e supervisor acadêmico: - eu moro em outro município, eu trago outra demanda - relação de troca entre supervisor, estagiário e estudante - Eu acho que é muito válido também isso.</p> <p>Falando de si em relação ao estágio: - Eu me sinto um pouco frustrada. (...) é uma coisa que eu venho carregando desde o ano passado. - a vivência do estágio e a possibilidade de fazer a relação teoria e prática não foi obtido no período da supervisão. - a aluna se compara com a colega que teve essa oportunidade plena - sente frustrada em não poder resgatar essa vivência de estágio</p>	<p>- Falando da supervisão acadêmica para falar de si: sentimento de pertencer ao grupo</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica: sente uma relação de troca e de aprendizagem mútua</p> <p>- Falando da interação supervisor e aluno: sente que é muito valioso, bom quando há troca entre ambos</p> <p>- Falando de si: sente-se muito frustrada de não ter um estágio que permita fazer a relação teoria prática - Falando da supervisão acadêmica: reconhecimento de se ter um espaço maior para se colocar - Falando do outro: sente insatisfação de não ter essa vivência plena no estágio que permite fazer a relação teoria prática - Falando de si: sentia e sente frustração em estar com desvantagem em relação ao colega na vivência do estágio</p>	<p>- Falando de si: sente-se em situação de igualdade na relação de aprendizagem</p>	<p>Interação aluno, grupo e supervisor acadêmico</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- M. Igual nesse ano. Você está trabalhando daquele jeito com a gente. Poderia nomear isso de terapia também coletiva? Tipo aquelas dinâmicas que você faz com a gente?</p> <p>- Então, porque isso nós até vivenciamos lá... mexeu muito com a turma, comigo, com todo mundo. É gente que chora, porque ela tem umas dinâmicas que nossa! Penetra na alma assim, da gente. Penetra mesmo. Para você ter uma idéia, você vai para a casa e você fica vivenciando aquilo ainda. E é bom. É bom porque... é aquele... acho que tira até os preconceitos, tira tudo não é M.? Tira tudo.</p> <p>- Olha que legal!</p> <p>- Porque ela, por exemplo...</p> <p>- Você fala isso, eu fico frustrada.</p> <p>- Eu vou colocar para vocês um exemplo assim, rapidinho. Nós vamos falar dos superiores. Daí ela trouxe o texto dos pais, de pai. Daí cada um se identificou com um pai. Como que era com o pai ou com a mãe. Aí autoritário, por exemplo, entendeu? Daí você começa a lembrar do seu momento de infância, você volta para trás. É muito bom isso. Porque tudo o que a gente vivencia, assim, a nossa visão de mundo, tudo aquilo que nós vivenciamos desde a infância, nós vamos carregar isso a vida inteira e às vezes a gente vai colocar isso no estágio também, na frente do usuário. Então é aonde a gente tem que trabalhar isso aqui dentro para ter esse limites. Não é M.?</p>	<p>- Supervisão acadêmica: poderia nomear de terapia coletiva? Tipo aquelas dinâmicas que você faz com a gente?</p> <p>- Estratégia e condução da supervisão acadêmica: é gente que chora, porque tem umas dinâmicas que nossa! Penetra na alma assim, da gente. Penetra mesmo. (...) você vai para a casa e você fica vivenciando aquilo ainda</p> <p>- Conteúdo da supervisão acadêmica: relação com os superiores</p> <p>- Estratégia e condução do supervisor acadêmico: uso de texto que falava dos diversos tipos de pais. Daí você começa a lembrar do seu momento de infância, você volta para trás. É muito bom isso.</p> <p>- Aprendizagem do aluno - Porque tudo o que a gente vivencia, assim, a nossa visão de mundo, tudo aquilo que nós vivenciamos desde a infância, nós vamos carregar isso a vida inteira e às vezes a gente vai colocar isso no estágio também, na frente do usuário</p>	<p>- Falando do grupo e de si mesma: sentiram-se mexidos, tocados com o que vivenciamos na supervisão acadêmica</p> <p>- Falando do outro para falar de si: - sentiu-se profundamente tocada durante um tempo</p> <p>- gostou do que viveu porque ajuda a tirar os preconceitos</p> <p>- Falando do outro para falar de si: gostou da condução da supervisão acadêmica que a colega vivenciou.</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sente-se frustrada por não ter essa vivência em sua supervisão acadêmica</p> <p>- Falando de si: satisfação pela forma de condução da supervisão</p> <p>- Falando de si: sente que é importante o autoconhecimento para se ter limites</p>		<p>Estratégia, condução e conteúdo da supervisão acadêmica</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>É isso que a M. sempre coloca para a gente. Porque senão você vai atender um idoso, ou uma criança que está chorando, apavorada, você chora junto, você não sabe o que faz. Então o importante é isso, ter essa segurança aqui dentro mesmo para saber o que a gente vai fazer lá fora. Senão fica complicado.</p> <p>- Em relação à supervisão, a gente está no mesmo grupo desde o ano passado. Tem uma coisa assim... aproximou muito nós. Nos aproximou. Então isso foi muito bom. Existe... a gente... um pacto... tem um respeito entre nós e assim, a gente não comenta nada fora da supervisão e assim, todo mundo tem o seu espaço para se colocar. A gente se aproxima muito mais do colega, se sensibiliza mais com a situação que ele traz ali. E em relação ao grupo diante da supervisão, sempre tem aqueles que gostam de falar mais. Então assim, você tem que lutar pelo seu espaço ali para falar, que senão, sempre é os mesmos, trazem toda segunda-feira. E assim, aquela angústia e querem falar, falar, falar, falar, falar, falar e falar. Daí a professora: “não, calma gente! Agora espera aí, deixa o colega falar”. Porque alguns acabam sendo desprivilegiados. São poucos (?) aqueles que já não tem aquela...</p> <p>- Desenvoltura.</p> <p>- Aquela desenvoltura.</p> <p>- Para falar.</p>	<p>- Processo de aprendizagem do aluno – ter a segurança aqui dentro mesmo para saber o que a gente vai fazer lá fora.</p> <p>- Grupo de supervisão acadêmica: (setting grupal)</p> <p>- existe (...) um pacto ...tem um respeito entre nós, (...) a gente não comenta nada fora da supervisão e assim, todo mundo tem o seu espaço para se colocar.</p> <p>- o pacto do grupo faz com que a gente se aproxime muito mais do colega, se sensibilize mais com a situação que ele traz ali.</p> <p>- Grupo de supervisão acadêmica:</p> <p>- sempre tem aqueles que gostam de falar mais, (...) tem a angústia de querer falar, falar (...)</p> <p>- você tem que lutar pelo seu espaço para falar</p> <p>- Condução do supervisor acadêmico – estabelece limites para que todos falem, porque alguns acabem sendo desprivilegiados</p>	<p>- Falando de si: sente a importância de se ter segurança na intervenção</p> <p>- Falando do grupo para falar de si:</p> <p>. sente a união do grupo,</p> <p>. próximos uns dos outros e</p> <p>. comovido, sensibilizado pela situação do colega</p> <p>- Falando do outro: sente acanhado para falar</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: sente a responsabilidade da sua atuação</p> <p>- Falando do grupo para falar de si: sente autoconfiança para lutar pelo seu espaço de falar</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico para falar de si: aprovação pelos limites colocados pelo supervisor ao grupo</p>	<p>Interação do grupo de supervisão acadêmica</p> <p>Condução do supervisor acadêmico</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- E também não fala assim: “eu também quero o meu momento”. Então o supervisor também tem que ver esse lado. Tem que ver esse aluno porque alguns alunos não falam assim: “olha! Eu também quero o meu momento de falar”. Então ele chega ali, ele entra calado e sai calado. então... e eu tenho vontade (?) porque o outro colega tem para falar, porque ele tem né? E para o ano... isso desde o ano passado... e não fala.</p> <p>- No meu grupo esse ano está sendo muito legal. Porque essa turma não é a minha. Porque eu parei um ano, então eu faço supervisão com o pessoal do terceiro ano. Então eu não conhecia eles, mas hoje eu me sinto tão à vontade no grupo que eu estou, que hoje eu falo mais, me coloco mais. Inclusive essa menina que é a minha supervisora, ela perguntou assim na prova... e eu sempre coloco que esse grupo está me proporcionando a falar mais, a me colocar mais, participar mais, porque eu não era assim. Até por conta de tudo o que eu vivi no terceiro ano. Mas agora para mim está muito bom. O grupo me deixa bem à vontade. Tanto é que às vezes eu encontro com eles – que eles não estão na minha sala – encontro com eles e pergunto: “a professora está na sala?” Depois que eu me toco: “ah! Mas você não é da minha sala”. É do terceiro. Sabe assim? É tão meu grupo, assim, eu já me acostumei tanto com eles. Eles me deixam muito à vontade. Para mim está sendo ótimo. Muito bom mesmo.</p> <p>- O nosso grupo, não é B.? É muito bom. Eu confesso que eu gostava mais do grupo do ano passado, que era mais fechadinho, mas assim... a nossa sala mesmo... mais gostoso. Mas ainda é bom. Mas assim, acho que o nosso grupo é um grupo unido. É um grupo que a gente consegue respeitar – não é B.? - o outro consegue ouvir. Lógico que tem sempre uns também que fala mais.</p>	<p>Condução do supervisor acadêmico: . o supervisor também tem que ver o aluno que não fala, aquele que entra calado e sai calado.</p> <p>- Grupo de supervisão acadêmica: sentimentos do aluno em relação ao grupo</p> <p>- Grupo de supervisão acadêmica: sentimentos do aluno em relação ao grupo</p>	<p>- Falando do outro: expectativa de que busque o espaço para falar</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico: expectativa de que veja o lado do aluno que não fala</p> <p>- Falando de si: vontade de ouvir o colega mais calado falar</p> <p>- Falando de si: . esse ano está satisfeita com o seu grupo . sente-se muito à vontade no grupo e o grupo deixa à vontade . sente-se mais solta para falar no grupo</p> <p>- sente-se mais participativa</p> <p>- Falando de si: sente satisfeita pelo que o grupo tem proporcionado a ela</p> <p>- Falando de si: sente-se pertencer a turma do 3º ano</p> <p>- Falando de si: sente-se feliz por estar neste grupo</p> <p>- Falando de si: sente satisfeita com o grupo desse ano</p> <p>- Falando de si: sente saudade do grupo e era mais feliz com o grupo do ano passado</p> <p>- Falando do grupo: sente união no grupo</p> <p>- Falando do grupo para falar de si: . sente respeito pelo grupo, . sente que o outro é ouvido</p>	<p>- Falando de si: sente feliz por conseguir falar mais</p>	<p>Condução do supervisor acadêmico</p> <p>Interação do grupo de supervisão acadêmica</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>Mas também tem gente que a gente percebe que parece que quer ficar quieto. Tem gente que faz questão de... não senta nem no círculo, sabe? A gente faz o círculo, tem gente que faz questão de sentar fora. E também vai da pessoa. Então, cada um com seu cada um. Mas é o que eu tenho conversado com a T.: aproximou mais a gente. Entendeu? Que nem a B., por exemplo. A gente sempre sentou mais ou menos perto, mas não tinha tanto contato. E outras pessoas também. Então assim, aproximou os alunos. Eu achei também interessante. Eu gosto do meu grupo.</p> <p>- Então, mas eu percebo também que com a mudança da supervisora eu acho que a gente está mais distante.</p> <p>- Alterou o grupo.</p> <p>- O ano passado um sabia (?), por exemplo, se estava passando por problema no estágio, se tinha uma coisa, mas... este ano a gente não sabe. Não sabe o que que está acontecendo no estágio do outro.</p> <p>- não sabe nem se ele está fazendo estágio, na verdade.</p> <p>- É é. Não sabe.</p> <p>- Eu acho que na... que a supervisão acadêmica... eu acho assim, como divide assim, salas em quantidade pequena de grupo, eu acho que a gente passa a conhecer mais os nossos colegas, sabe assim? Dá para conversar mais assim, para vivenciar o estágio. Dá para a gente... às vezes assim, na sala por ser muito grande, a gente não conversa muito com a maioria das pessoas. Eu acho que aproxima mais, fica mais unido. Se conhece mais.</p>	<p>- Interação aluno e grupo: . tem aluno que quer ficar quieto, (...) não senta nem no círculo, (...) tem gente que faz questão de sentar fora.</p> <p>- o grupo de supervisão acadêmica aproximou mais a gente. (...) A gente sempre sentou mais ou menos perto, mas não tinha tanto contato [na sala de aula com a turma inteira]</p> <p>- Grupo de supervisão acadêmica desse ano: - com a mudança da supervisora acadêmica o grupo se distanciou entre si, alterou o grupo. - este ano a gente não sabe. Não sabe o que que está acontecendo no estágio do outro. - o ano passado um sabia (...) se estava passando por problema no estágio, se tinha uma coisa, (...) não sabe nem se ele está fazendo estágio, na verdade</p> <p>- Organização da disciplina de supervisão acadêmica: divide a turma em pequenos grupos</p>	<p>- Falando do outro: . parece que quer ficar quieto . isola-se do grupo</p> <p>- Falando de si: sente-se mais próxima dos colegas da turma</p> <p>- Falando de si: sente-se satisfeita pelo seu grupo, gosta do grupo</p> <p>- Falando do grupo para falar de si: sente que está mais distante</p> <p>- Falando do grupo para falar de si: sente-se triste por não saber o que se passa com o outro do grupo</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica: - sente que aproxima mais, conhece mais os colegas - sente mais união entre os colegas de turma</p>	<p>- Falando do grupo para falar de si: sente saudade do grupo do ano passado</p>	<p>Interação grupo – aluno e supervisor acadêmico</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Então...</p> <p>- A supervisão acadêmica, ela é de fundamental importância para a gente, para a gente estar indo para esse espaço lá fora, na supervisão de campo. Então, assim, quanto a esse conflito que a gente vivencia junto com o supervisor acadêmico, a gente assim (?) que ela teve dificuldade de relacionamento. Isso tudo eu acho que... a gente tem que ter esse acesso à coordenação para poder estar falando sobre isso. E assim, se for coletivo, trazer uma resposta. Porque é um ano... uma solução, porque um ano é um ano. Que se elas (?) porque elas não estão conseguindo se colocar, é um ano perdido. E fazer estágio é muito complicado. Fazer estágio é complicado. Então assim, a gente tem uma prática quem faz estágio diariamente é difícil você chegar na segunda-feira, na sua supervisão acadêmica e não ter esse momento para falar, não se sentir à vontade. E fica essa pergunta, fica essa (?) “o que fazer? Será que é o momento dos alunos se mobilizarem, pedir para mudar supervisor? Eles são ouvidos para isso? Ou não?”. Porque a prioridade é o aluno. E assim, fazer esse trabalho mesmo com o próprio professor.</p> <p>- Eles mesmo comecem por si a se supervisionarem.</p> <p>- Então... eu... a experiência que eu tive o ano passado, esse ano, às vezes eu me pergunto o que realmente é o espaço de supervisão de estágio.</p>	<p>- Supervisão acadêmica – espaço de fundamental importância para a gente (...) estar indo para esse espaço lá fora, na supervisão de campo.</p> <p>- Supervisor acadêmico – o aluno fala do conflito que o grupo vivencia junto com o supervisor acadêmico, a supervisora acadêmica teve dificuldade de relacionamento com o grupo: . elas não estão conseguindo se colocar, é um ano perdido . falando de si: fazer estágio diariamente e não ter o momento para falar é difícil, não se sente à vontade na supervisão acadêmica</p> <p>- Característica do estágio: realizado diariamente, contínuo</p> <p>- Supervisor acadêmico - fazer esse trabalho mesmo com o próprio professor. - Eles mesmos comecem por si a se supervisionarem</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica – o aluno questiona o que realmente é o espaço da supervisão acadêmica</p>	<p>- Falando da supervisão acadêmica: reconhece o valor da supervisão acadêmica</p> <p>- Falando do outro: sente que perdeu um ano na supervisão acadêmica</p> <p>- Falando do grupo: desejo de acesso à coordenação de estágio</p> <p>- Falando do outro: sente dificuldade de se colocar pelo distanciamento do supervisor acadêmico</p> <p>- Falando do estágio para falar de si: difícil, muito difícil fazer estágio</p> <p>- Falando do outro para falar de si: sente que é difícil não ter o espaço para falar na supervisão acadêmica e não se sente à vontade para falar</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico: expectativa de que se trabalhe o próprio professor, eles se supervisionarem</p>	<p>- Falando do outro para falar de si: tem empatia pela situação do outro (de não conseguirem se colocar na supervisão acadêmica)</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica: sente dúvidas de qual é o objetivo da supervisão acadêmica</p>	<p>Interação supervisor acadêmico e aluno</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- Acadêmica aqui na faculdade. Qual é a verdadeira proposta? Para que que ele existe? É um espaço importante. A gente descarrega as nossas emoções, as nossas aflições, os nossos conflitos. Tudo o que a gente vivencia no nosso estágio. Eu faço estágio diário desde 2002, desde finalzinho do segundo ano. Então tem hora que eu: “caramba! E daí? Para que realmente serve? Qual é a preparação que os professores têm? Por que que...? tem uma metodologia que eles precisam seguir? Tem uma relação teoria e prática?”. Claro que cada um aborda da sua maneira, cada um tem o seu jeito de trabalhar, mas existem questões que... “um roteiro, uma linha de seqüência? Para que realmente...?”. isso para mim não é muito claro. Qual é a real finalidade dessa supervisão? Porque às vezes deixa bastante a desejar. Então qual o objetivo?</p> <p>- Eu penso assim... a idéia não é eu achar um professor legal e outro não tão legal. Não é isso. É um trabalho que tem que ser desenvolvido e isso precisa ser repensado. Precisa ter esses professores também alguns... acho que, não sei... todos... precisa estar sendo supervisionado, precisa ter esse momento, conversa com outros professores e ter até uma metodologia geral ali para todos, embora cada um tenha a sua particularidade de fazer as coisas acontecerem, mas...</p> <p>- Então, pegando assim, o que a L. estava falando, o objetivo. Eu acho que esse ano, uma coisa que deve, meio que cutucar todo mundo. Realmente faltou um objetivo, porque nós somos assim, acho que em nove alunas e tirando quem é dos mesmos grupos, assim, são experiências diferentes, são supervisões diferentes: “e daí?”. Entendeu? “O que que é uma supervisão?”. Para mim é uma coisa e para ela é outra. (Sorte dela).</p>	<p>- Supervisa acadêmica – - é um espaço importante - espaço que a gente descarrega as nossas emoções, as nossas aflições, os nossos conflitos. Tudo o que a gente vivencia no nosso estágio.</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica para falar de si: então tem hora que eu: - “caramba! E daí? Para que realmente serve? Qual é a preparação que os professores têm? Por que que...? tem uma metodologia que eles precisam seguir? Tem uma relação teoria e prática?”</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico para falara de si: . claro que cada um aborda da sua maneira, cada um tem o seu jeito de trabalhar, . percepção do aluno: mas existem questões que... “um roteiro, uma linha de seqüência? Para que realmente...?”. isso para mim não é muito claro.</p> <p>- Supervisão acadêmica: é um trabalho que precisa ser repensado – - a questão não está na preferência do aluno por ou outro supervisor acadêmico - precisa ter esses professores também alguns... acho que, não sei... todos... precisa estar sendo supervisionado, precisa ter esse momento - conversa com outros professores, - ter até uma metodologia geral ali para todos, embora cada um tenha a sua particularidade de fazer as coisas acontecerem</p> <p>- Supervisão acadêmica: realmente faltou objetivo esse ano. porque nós somos assim, acho que em nove alunas e tirando quem é dos mesmos grupos, assim, são experiências diferentes, são supervisões diferentes: “e daí?”. Entendeu? “O que que é uma supervisão?”. Para mim é uma coisa e para ela é outra. (Sorte dela).</p>	<p>- Falando da supervisão acadêmica: sente raiva da falta de preparo do supervisor acadêmico</p> <p>- Falando do supervisor acadêmico: - reconhece que cada um [supervisor acadêmico] tem seu próprio jeito de trabalhar - sente dificuldade em compreender a real finalidade da supervisão acadêmica</p> <p>- Falando dos supervisores acadêmicos: . sente necessidade de que a disciplina de supervisão acadêmica seja repensada . sente insatisfação pela falta de supervisão para os professores da disciplina</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica para falar de si: insatisfação pela falta de objetivo - Falando da supervisão acadêmica para falar de si: insatisfação pela falta direção única na disciplina</p>	<p>- Falando da supervisão acadêmica: sente raiva de não ser ouvido</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica: indignação pela falta de diretriz comum para a disciplina de supervisão acadêmica</p>	<p>Preparação/formação do supervisor acadêmico</p> <p>Planejamento da supervisão acadêmica</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>- então assim, é uma coisa meio complicada. E acho que é um momento que eu tenho esperado respostas, mas a gente não tem essas respostas. Quando eu saí da F., antes de eu sair, a minha supervisora acadêmica... é... de campo, ela teve uma atitude que para mim não foi ético. Para mim não foi interessante. Eu coloquei isso para minha supervisora acadêmica e até hoje eu não sei se foi ético ou não. Será que o tempo vai me dizer se foi ético. Entendeu? É uma experiência? Quando eu estiver formada? Quando essa mulher já estiver até enterrada e eu quase também? Então assim, é uma angústia que eu tenho até hoje, entendeu? Tudo bem, eu abri mão do meu estágio por isso e por outros motivos também, mas assim, eu juro que eu queria uma resposta. Eu queria saber se o que ela fez realmente foi uma coisa... foi ético, não foi ético? Se a conduta dela foi a melhor ou não. E assim, a primeira coisa que eu fiz foi levar para a minha supervisora acadêmica e ela ficou meio que também... eu não sei se ela não sabia direito se era ético, se não era ético, ou se... não sei... ou se tanto fez, tanto faz. Então assim, acho que no momento eu espero respostas. Lógico que não tem resposta para tudo. Até porque não é nenhum enviado de Deus que está ali para te responder tudo. Mas assim, pelo menos as respostas práticas a gente espera que tenha.</p> <p>- Eu vejo assim, para finalizar. A supervisão foi um processo mesmo de ensino e aprendizagem entre o supervisor e as alunas estagiárias e esse processo tem que ser constante, não só aqui em supervisão acadêmica aqui dentro da instituição e como aquela proposta que eu coloquei no relatório ontem na sala de aula, de continuar após formado, porque é muito importante isso, essa supervisão. Que seja uma vez por semana. Mesmo depois de formado, nós profissionais para ter essa troca de experiências, dificuldade, benefícios ou malefícios.</p>	<p>- Supervisão acadêmica – sentimentos do aluno: - E acho que é um momento que eu tenho esperado respostas, mas a gente não tem essas respostas - a minha supervisora (...) de campo, ela teve uma atitude que para mim não foi ético. Para mim não foi interessante. - Eu coloquei isso para minha supervisora acadêmica e até hoje eu não sei se foi ético ou não. (...) é uma angústia que eu tenho até hoje, entendeu? (...) eu juro que eu queria uma resposta. Eu queria saber se o que ela fez realmente foi uma coisa... foi ético, não foi ético? Se a conduta dela foi a melhor ou não - a primeira coisa que eu fiz foi levar para a minha supervisora acadêmica e ela ficou meio que também... eu não sei se ela não sabia direito se era ético, se não era ético, ou se... não sei... ou se tanto fez, tanto faz. Então assim, acho que no momento eu espero respostas. - Lógico que não tem resposta para tudo. Até porque não é nenhum enviado de Deus que está ali para te responder tudo. Mas assim, pelo menos as respostas práticas a gente espera que tenha</p> <p>- Supervisão acadêmica: - A supervisão foi um processo mesmo de ensino e aprendizagem entre o supervisor e as alunas estagiárias e esse processo tem que ser constante, - o aluno sugere que a supervisão continue após o aluno ter se formado para troca de experiências, dificuldade, benefícios ou malefícios.</p>	<p>- Falando da supervisão acadêmica: expectativa de respostas e frustração por não ter essas respostas</p> <p>- Falando do supervisor de campo: sente desapontamento pela forma de agir do supervisor de campo - Falando do supervisor acadêmico: desapontamento pela falta de resposta do supervisor</p> <p>- Falando de si: - sente angústia até hoje pela falta de resposta - sente desejo de ter a resposta</p> <p>-Falando da supervisora acadêmica: reconhece que a supervisora acadêmica não deve ter todas as respostas</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica para falar de si: sente satisfeita com a supervisão que teve</p>		<p>Interação supervisor acadêmico – aluno</p> <p>Processo ensino aprendizagem</p>

Depoimento	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos nomeados pelos participantes do grupo	Sentimentos captados pelo pesquisador	Categorias
<p>Tudo o que surgir. Então eu vejo bem isso, é um processo e ensino e aprendizagem. Ambos aprendemos juntos.</p> <p>- Eu concordo com as duas, porque eu acho que sempre vai ter um ponto de interrogação, quando a gente fala: “supervisão acadêmica. Mas o que que é isso?”. Aí você olha no manual, tem a política de estágio da U., se você vê mesmo no papel, ela é bem... tanto é que algumas pessoas que estão em outras universidades, fazem o mesmo curso que eu, elas falam: “nossa! Mas a sua faculdade exige muito. Eles são muito exigentes”. Cobra mesmo, porque se preocupa com a formação do aluno. Mas aí na prática, quando a gente fala: “supervisão acadêmica”. Será que tudo que está ali no manual... será que a preocupação da instituição U. é isso mesmo? Porque pelo menos para mim, quando eu pego aquilo lá e olho, eu falo: “nossa! Eles estão preocupados com a formação mesmo, de quem vai sair daqui quatro anos. Eles têm uma preocupação do perfil profissional que vai sair da universidade. Mas aí na prática, como supervisores dos alunos, eu não sei se o que realmente acontece. Fica um ponto de interrogação quando fala: “supervisão acadêmica”. Para que que é? Para que que serve?”. Eu sempre ouvia falar em processo, processo, processo de ensino aprendizagem. Para mim ainda fica aquela... ainda fica um ponto de interrogação. Eu não sei responder com certeza o que que é.</p>	<p>- Supervisão acadêmica: é um processo de ensino aprendizagem. Ambos aprendemos juntos.</p> <p>- Política de estágio do curso: - se você vê mesmo no papel, ela é bem... - tanto é que algumas pessoas que estão em outras universidades, fazem o mesmo curso que eu, elas falam: “nossa! Mas a sua faculdade exige muito. Eles são muito exigentes”. Cobra mesmo, porque se preocupa com a formação do aluno.</p> <p>- Supervisão acadêmica - Mas aí na prática, quando a gente fala: “supervisão acadêmica”. Será que tudo que está ali no manual... será que a preocupação da instituição U. é isso mesmo? (...) Mas aí na prática, como supervisores dos alunos, eu não sei se o que realmente acontece. Fica um ponto de interrogação quando fala: “supervisão acadêmica. Para que que é? Para que que serve?”</p>	<p>- Falando da política de estágio do curso: no papel é bem exigente</p> <p>- Falando do outro: sentem a exigência pela política de estágio do curso</p> <p>- Falando da política de estágio do curso: decepção e dúvidas sobre os supervisores dos alunos</p> <p>- Falando da supervisão acadêmica: sente dúvidas do que vem a ser supervisão acadêmica</p>	<p>- Falando de si: desânimo em perceber na prática a realidade da supervisão acadêmica</p>	<p>Política de estágio e supervisão acadêmica</p>