



## “Questão Social, Pandemia e Serviço Social: em defesa da vida e de uma educação emancipadora”

**Eixo temático:** Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional

**Sub-eixo:** Trabalho profissional

**APRENDENDO A ENSINAR**<sup>1</sup>: a docência como espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais

MONIQUE DE CARVALHO CRUZ <sup>2</sup>  
ALESSANDRA NASCIMENTO BERNARDO <sup>1</sup>

**RESUMO:** Este ensaio pretende contribuir para as reflexões sobre o trabalho da/o assistente social no âmbito da docência, problematizando o que pode estar obscurecido no volume de produções sobre o tema no âmbito da graduação e pós-graduação, levando a um trato da docência como um “não espaço de trabalho profissional” ainda que se trate de atribuição privativa. Utilizando-se da metodologia de sistematização da prática e de pesquisa bibliográfica e documental, abordará algumas das implicações da falta desse debate para a formação profissional e para a atuação das/os assistentes sociais nesse espaço a partir da experiência de suas autoras.

**Palavras-Chave:** Formação profissional;  
docência; sistematização da prática.

**RESUMEN:** Este ensayo pretende contribuir a las reflexiones sobre el trabajo del trabajador social en el campo de la enseñanza, cuestionando lo que puede oscurecerse en el volumen de producciones sobre el tema en el contexto de los

---

1 A frase utilizada para nomear este *paper* é de autoria de bell hooks (2019b), autora feminista negra estadunidense, citada ao longo do texto. O nome é escrito em letras minúsculas de acordo com o desejo da própria autora. Para mais informações ver: **Mar de Histórias. bell hooks: uma grande mulher em letras minúsculas.** Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>. Acesso em: 09 Dez.2019.

2 Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal Do Rio De Janeiro

estudios de pregrado y posgrado, conduciendo a un tratamiento de la enseñanza como un “espacio de trabajo no profesional” aunque se trate de un encargo privado. Utilizando la metodología de sistematización de la práctica e investigación bibliográfica y documental, abordará algunas de las implicaciones de la falta de este debate para la formación profesional y para el desempeño de los trabajadores sociales en este espacio desde la experiencia de sus autores.

**Palabras-clave:** Formación profesional; enseñando; sistematización de la práctica.

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

(Paulo Freire)

## 1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio resulta da experiência docente de suas autoras no curso de graduação em Serviço Social e das inquietações provocadas em sua atuação neste campo em um contexto de retomada do ensino presencial após dois anos com atividades acadêmicas remotas por orientação dos órgãos nacionais e internacionais de saúde, em decorrência da pandemia de Covid-19. Soma-se a isso, a possibilidade de contribuir para a reflexão e a produção acadêmica a respeito deste campo de trabalho que, embora central para a formação profissional e influente sobre o exercício de futuras/os assistentes sociais, ainda é pouco debatido e problematizado, tanto na perspectiva docente como na discente.

Tal afirmação se faz diante das poucas referências encontradas sobre o tema, entre artigos, livros e trabalhos acadêmicos, e dos muitos desafios encontrados por essas autoras na ocasião de seu ingresso como docentes substitutas no curso de graduação em Serviço Social em uma universidade federal do sudeste brasileiro no primeiro semestre letivo presencial, atravessadas pela acentuação das dificuldades vivenciadas pelas/os estudantes, com significativo impacto no acesso à universidade e no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os desafios para o exercício da docência em Serviço Social incluem-se a

ausência do debate na formação sobre este espaço como um campo de trabalho profissional, as particularidades dos programas de pós-graduação que podem ou não ter como requisito a realização do estágio docência, e, neste caso em que nos ocupamos, as condições do trabalho docente substituto, ou temporário, que por vezes dificulta a produção de conteúdos melhor elaborados para as disciplinas ministradas, bem como estratégias e metodologias mais atraentes e adequadas a cada componente curricular, posto que neste lugar o profissional está atendendo a necessidades temporárias e específicas da instituição.

Como afirma Neves (2020) este é um debate denso e requer um conhecimento amplo sobre as atividades docentes desenvolvidas em diversos campos e não só na universidade, requer uma boa qualidade na fundamentação teórica e jurídica, assim como requer – e, dentro das possibilidades, tem recebido – uma atuação forte e estratégica dos conselhos na defesa do trabalho profissional.

Para os objetivos deste trabalho, a metodologia considerada para o relato de experiência será a sistematização da prática profissional com o propósito de analisar a experiência profissional em curso. Recorremos a Almeida (2009, p.401) que a partir do conceito cunhado pelo Centro Latino-americano de Trabalho Social (CELATS) nos informa que a sistematização da prática profissional é “[...] todo o processo de organização teórico-metodológico e técnico-instrumental da ação profissional em Serviço Social [...]”.

O autor destaca a existência de uma lacuna histórica na profissão em relação ao compartilhamento de experiências e que este compartilhamento pode contribuir para o amadurecimento intelectual e para o reconhecimento do Serviço Social. Nesse sentido, é importante saber que a sistematização da prática não se resume a uma produção de dados e informações apenas, mas envolve uma postura crítica, investigativa que considere o fazer profissional como uma atividade elaborada com base em um “projeto de profissão” (ALMEIDA, 2009). Ou seja, a sistematização da prática em qualquer campo sócio-ocupacional deve ter por base um Projeto Ético-Político, que no caso das análises realizadas aqui se apoia no Projeto Ético Político hegemônico que dá direcionamento ao Código de Ética profissional do Serviço Social (CFESS, 2011).

Sistematização da prática então deve ser compreendida como uma incorporação da dimensão investigativa que vai colaborar, a partir deste ensaio, para que possamos aprofundar a discussão sobre a docência como campo de trabalho do Serviço Social, portanto, alvo de reflexões sistemáticas pela categoria.

Este trabalho está dividido em duas sessões nas quais são discutidas algumas lacunas da formação profissional no que tange ao trabalho no âmbito da docência e as

questões suscitadas pela experiência das autoras em relação à docência como exercício profissional de assistentes sociais. Nas considerações finais são compartilhados alguns desafios que pretendem ser um elemento motivador para trabalhos futuros sobre esse tema.

## 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA

Se atualmente é possível dispensar a retomada do percurso histórico atravessado pela profissão que se afirmou crítica – comprometida com valores democráticos, reconhecida como área de conhecimento e de produção acadêmica –, o mesmo não se pode fazer em relação à atualização acerca dos diferentes espaços de trabalho que assistentes sociais vêm ocupando e sendo convidadas/os a ocupar e a ajudar a construir, como produto das transformações societárias, do agravamento das condições de vida da população, e também do acúmulo que a categoria vem obtendo a respeito de diferentes temas. São exemplares as reflexões e produções sobre o Serviço Social na política de saúde mental, de educação, no campo da gestão e do planejamento de políticas, programas e projetos, na temática socioambiental e tantas outras.

Já nos anos de 1990, década em que se consolidava a nova direção ético-política e teórico-metodológica da profissão, expressa especialmente no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei 8.662 também de 1993 que regulamenta a profissão, e nas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, aprovadas em 1996, Iamamoto chamava a atenção para esse movimento. A autora analisava os espaços profissionais como espaços historicamente constituídos,

condicionado tanto: a) pelo nível de luta pela hegemonia que se estabelece entre as classes fundamentais e suas respectivas alianças; b) pelo tipo de respostas teórico-práticas densas de conteúdo político dadas pela categoria profissional. Essa afirmativa fundava-se no reconhecimento de ser o trabalho profissional tanto resultante da história quanto dos agentes que a ele se dedicam (IAMAMOTO, 2009, p.3).

Quando se trata, no entanto, do trabalho profissional na docência, no espaço da sala de aula, com atividades de ensino, parece haver uma dessintonia entre esse espaço de trabalho, que sequer é novo, e a observância e reflexão sobre ele. Diferente da apropriação que as/os profissionais têm sobre o papel do Serviço Social em cada vez mais espaços, parece ser a docência um *não espaço de trabalho* profissional, ainda que conste no Artigo 5º, inciso V, da Lei de Regulamentação da profissão que se trata de atribuição privativa da/o

assistente social “assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular”<sup>3</sup>.

É nítida, quando se observam as grades curriculares de diferentes cursos de graduação em Serviço Social, se não a priorização, ao menos a presença, de conteúdo específico sobre política social, com enfoque nas políticas da seguridade social, apesar de constantemente ser ressaltado o caráter generalista da profissão, sua dimensão pedagógica e sua requisição em novas frentes de trabalho.

Se por um lado isso reflete o papel da categoria profissional na luta e defesa pelos direitos e pelas políticas sociais e essas políticas como o principal campo que abriga profissionais, por outro parece reforçar o lugar dessas/desses profissionais como “executores terminais de políticas sociais”, tal como problematizado por Netto (1992). Este aspecto nos coloca a indagação sobre a permanência de uma compreensão que se procura há muito combater de que exista uma dissociação e distanciamento entre teoria e prática e entre o trabalho intelectual e o trabalho operado na execução de outras políticas, ou, na intermediação entre a população usuária e os serviços sociais.

Dentre as produções que se debruçam sobre o tema da docência em Serviço Social, têm destaque as reflexões sobre as particularidades do trabalho docente no âmbito das instituições privadas de ensino (ALBUQUERQUE, 2015; VASCONCELOS; SOUSA, 2019), os conteúdos que fundamentam a prática docente (FAUSTINI, 2004; GONÇALVES, 2011), e as atribuições e competências de assistentes sociais na docência (LOPES, 2019; NEVES, 2020), reforçando a disputa desse campo de atuação como atribuição privativa.

Nesse último sentido, o conjunto da categoria profissional tem investido no debate e na apropriação dos fundamentos jurídicos que perpassam a atuação de assistentes sociais na docência, defendendo e abrindo as possibilidades para a ampliação deste campo de trabalho (MEDEIROS, 2020), ao mesmo tempo em que traçam estratégias para que este espaço privilegiado da formação e da prática prepare profissionais competentes e comprometidos com o projeto profissional hegemônico e com sua transmissão entre sujeitas/os em formação.

---

3 Em que pese haver um debate jurídico sobre o tema e as disputas necessárias em relação à docência e seu caráter privativo e, portanto, da obrigatoriedade do registro profissional para a atuação docente de assistentes sociais. As autoras deste trabalho optaram por não adentrar aos detalhes desta questão que vem sendo tratada pelo Conjunto CFESS-CRESS. Cf.: Érika Lula de Medeiros. Serviço Social, docência e atribuições privativas do exercício profissional de assistente social. In: CFESS. **Atribuições privativas do assistente social em questão – vol.2**. Brasília, 2020, p.81-106.

Recuperar estes elementos não envolve, necessariamente, propor que a graduação comporte em seu currículo conteúdos voltados para a formação docente, mas ter no horizonte da formação que este também é um campo de trabalho que requisita conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos e que, como tantos outros campos, é mediado pelo salário e se depara com projetos e forças sociais por vezes antagônicas.

## 2.1. A pós-graduação como espaço de formação e qualificação docente

A Portaria nº 52, de 26 setembro de 2002, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, estabelece a realização do estágio docente como um dos requisitos para concessão de bolsas de pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado. No 17º artigo da referida portaria o estágio docência é definido como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”, devendo obedecer a alguns critérios.

Sendo, geralmente, a/o estudante de pós-graduação *stricto sensu* (nos níveis de mestrado e doutorado) alguém que busca qualificação para atuar como docente em cursos de graduação, a possibilidade da prática dessa modalidade de estágio serve como uma importante ferramenta de preparação do discente para ocupar profissionalmente esse espaço. A oportunidade de se colocar, concomitantemente, no campo da aprendizagem e do ensino, compartilhando saberes e experiências com docentes e discentes de graduação, e conhecendo tudo que se opera nesse processo de formação – a seleção de materiais, o estudo dos temas, as escolhas metodológicas, formas de avaliação, domínio do tempo de aula, entre outros elementos – fornece um pouco mais de segurança e desenvolve mais habilidades para o exercício efetivo da docência.

Alguns trabalhos que se ocupam deste tema, porém, apresentam importantes considerações sobre essa atividade. Dentre elas estão o distanciamento entre as disciplinas em que os discentes de pós-graduação cumprem o estágio e seus objetos de pesquisa de dissertação ou tese e a funcionalidade do estágio como um aprofundamento do trabalho docente precarizado, que não forma o pós-graduando, impacta na formação dos graduandos, e substitui o trabalho do professor (VERHINE *et.al.*, 2007; JOAQUIM, *et.al.*, 2013).

Quando não há condições de utilizar o espaço do estágio para promover aproximações com a temática de pesquisa dos pós-graduandos a atividade perde um pouco do sentido e sobrecarrega o discente, que passa a ser um “auxiliar da/o docente”. Além disso, destacam JOAQUIM *et.al.* (2013, p.354),

O estágio docente, da forma como tem sido desenvolvido em parte das instituições de ensino superior, está baseado apenas no saber prático, e não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática. O que vem acontecendo no processo de formação docente, conforme denunciam Caires (2006), Chamlian (2003) e Fischer (2006), é uma supervalorização da prática em detrimento dos saberes teóricos e também das práticas reflexivas do professor. Segundo sinaliza Maués (2003), tal processo de formação de competências amparado simplesmente pela prática parece vir em uma esteira fordista, como nas linhas de montagem industrial. Esse modelo reforça a ideia de que se deve aprender a ensinar ensinando.

Essa prática do “aprender fazendo” vem sendo combatida no âmbito da formação em Serviço Social justamente por operar uma cisão entre teoria e prática, entre o que se aprende e as possibilidades de mobilizar o conteúdo teórico e a capacidade teleológica a partir das condições dadas pela realidade concreta, nesse caso em específico, pela dinâmica que se opera em sala de aula.

Acrescentamos ainda a estas observações a obrigatoriedade que o estágio tem para estudantes bolsistas, reforçando uma lógica de troca mercadológica em relação ao conhecimento e não da possibilidade de permitir a experiência docente para todas as pessoas que cursam determinada pós-graduação. Por outro lado, se considerarmos ainda a precarização das relações em cursos como Serviço Social e outros na área das ciências sociais e humanas a situação fica ainda mais complexa, posto o menor volume de recursos financeiros e apoios institucionais para sua produção acadêmica.

Por exemplo, quando acessamos as informações sobre o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) identificamos que em 2022 o programa aprovou 17 pessoas no mestrado<sup>4</sup> das quais 13 foram indicadas para o recebimento de bolsa<sup>5</sup>, entre as quais sete ainda estão em espera. No caso do doutorado foram 16 pessoas

---

4 PPGSS/UFRJ - **Resultado Mestrado 2022.** Disponível em: [https://pos.ess.ufrj.br/images/Ingressos/Mestrado2022/Resultado\\_Final\\_Mestrado\\_2022.pdf](https://pos.ess.ufrj.br/images/Ingressos/Mestrado2022/Resultado_Final_Mestrado_2022.pdf). Acesso em: 23 ago.2022.

5 PPGSS/UFRJ - **Lista de Bolsas Mestrado 2022.** Disponível em: [https://pos.ess.ufrj.br/images/Normativos/Bolsas/Lista\\_de\\_Bolsas\\_-\\_Mestrado\\_2022.pdf](https://pos.ess.ufrj.br/images/Normativos/Bolsas/Lista_de_Bolsas_-_Mestrado_2022.pdf). Acesso em: 23 ago.2022.

aprovadas<sup>6</sup> e apenas sete recebem bolsas<sup>7</sup> CAPES. Importante ressaltar ainda que somente em 2022 foi incluído o estágio docência para as/os estudantes daquele programa.

Neste caso, a formação docente em Serviço Social - quando perpassada pela experiência do estágio docência – coloca algumas situações em destaque, entre elas as implicações do estágio tal como vem sendo efetivado em uma lógica de obrigatoriedade atrelada a uma lógica de remuneração, longe de uma prática reflexiva e dos objetos de pesquisa das/os estudantes; impõe um “aprender fazendo” em uma prática docente precarizada, especialmente quando o discente simplesmente ocupa o lugar da/o docente.

Em contrapartida, a ausência do estágio também impacta significativamente na forma como se realiza o ingresso de novas/os docentes nos quadros profissionais das faculdades e universidades. Sob a justificativa da “autonomia docente”, a/o profissional adentra a sala de aula sem entender as dinâmicas do espaço e campo de trabalho, sem dimensão das atribuições, competências e habilidades que a função requer e, em especial, sem o conhecimento necessário à aplicação da didática como técnica de trabalho. O que deveria ser fundamento para o exercício da docência responsável e ciente do papel político dessa prática é reduzido a uma habilidade técnica, especializada e individual; muito atrelada à capacidade de expor conteúdos e avaliar sua apreensão, e menos ao fomento da criação de ambientes que estimulem a troca, a solidariedade, a reflexão, a criatividade e a emancipação humana.

A reflexão que vimos propondo comporta ainda problematizar a hierarquização que se põe entre pesquisa e ensino, descaracterizando a necessária imbricação entre essas atividades e as ações de extensão. No campo da docência, explorado neste ensaio, foi possível perceber que muitas vezes a inserção na universidade é o caminho encontrado para poder desenvolver pesquisas, com ênfase no que é percebido – nos parece que erroneamente – como o trabalho intelectual (a carreira acadêmica) em detrimento do trabalho com a execução das políticas e o atendimento direto à população, por exemplo.

Da forma como analisada aqui, este ponto pode ser identificado no contexto em que a prática se estabelece, na qual há uma série de contradições que precisam ser explicitadas para que se possa refletir criticamente sobre o campo sócio-ocupacional na docência em

---

6 PPGSS/UFRJ – **Resultado Doutorado 2022.** Disponível em: [https://pos.ess.ufrj.br/images/Ingressos/Doutorado2022/Resultado\\_Geral-Reduzido.pdf](https://pos.ess.ufrj.br/images/Ingressos/Doutorado2022/Resultado_Geral-Reduzido.pdf). Acesso em: 23 ago.2022.

7 PPGSS/UFRJ – **Lista de bolsas Doutorado 2022.** Disponível em: [https://pos.ess.ufrj.br/images/Normativos/Bolsas/Lista\\_de\\_Bolsas\\_-\\_Doutorado\\_2022.pdf](https://pos.ess.ufrj.br/images/Normativos/Bolsas/Lista_de_Bolsas_-_Doutorado_2022.pdf). Acesso em: 23 ago.2022.

Serviço Social. Há uma defesa da democracia como valor central, mas não o reconhecimento de que o tripé ensino-pesquisa-extensão deve ser fortalecido em todas as frentes, o que não é favorecido no caso de contratações temporárias; a unidade fundamental entre teoria e prática, tão cara à categoria profissional, segue como um problema de pesquisa ao mesmo tempo em que é reproduzido pelas condições de trabalho e interesses pessoais das/os sujeitos; e, fortalecido pelas condições materiais impostas na vida de docentes que muitas vezes são trabalhadoras/es com contratos de trabalho que chegam (formal e materialmente) às 60hs semanais.

O exercício profissional na docência não pode, a nosso ver, ser colocado fora das condições materiais historicamente constituídas para a classe trabalhadora brasileira. Em especial, o que tange às condições impostas por características interseccionais que atribuem à vida das mulheres negras uma “tripla discriminação” como demonstrou Gonzalez (2018). Esta tripla discriminação que estabelece maior carga de trabalho para as *sujeitas* (hooks, 2019) racializadas, moradoras de regiões periféricas das cidades, como parte das experiências das autoras deste trabalho, demonstram que a docência, a pós-graduação – atualmente sob ataque direto em relação inclusive aos recursos materiais de sua manutenção – podem ser considerados como parte de um processo de resistência e atuação política eticamente comprometida com a transformação da sociedade capitalista em suas bases classistas, heteropatriarcais e baseadas na supremacia branca que constituem a face burguesa da universidade na contemporaneidade e no conservadorismo que a coloca em risco.

### **3. EXPERIÊNCIA DOCENTE – O TRABALHO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO ENSINO**

Diante das considerações feitas, trazemos neste tópico o relato de nossa experiência docente no curso de graduação em Serviço Social, em uma universidade federal do sudeste brasileiro, no período de abril a agosto de 2022, marcado pelo retorno das atividades presenciais após dois anos de atividades remotas devido à pandemia de COVID-19. Conforme nos lembra Almeida (2009) a sistematização da prática profissional deve considerar as escolhas teórico-metodológicas que serão (ou foram) acionadas no trabalho profissional. Aqui incluímos também o contexto – período de pandemia e da atuação de um

governo anticiência, negacionista e conservador<sup>8</sup> – que deve considerar ainda a precarização do trabalho implicada na docência dos contratos temporários de “professor substituto”. Incluímos no contexto em que tal prática é sistematizada alguns elementos importantes quanto aos referenciais políticos que implicam as autoras como pesquisadoras: são duas docentes negras, doutorandas que não tiveram em sua formação o estágio docência e que atuam profissionalmente em outras frentes de trabalho como assistentes sociais.

Em que pese a brevidade deste ensaio recorreremos à importante produção teórico-intelectual-orgânica de autoras e autores como Milton Santos (1977), Lélia Gonzalez (2018), bell hooks (2019; 2013), Netto (2008) e Iamamoto (1999) para lembrar que as sujeitas na sociedade brasileira têm sua experiência como trabalhadoras e intelectuais orgânicas localizadas no tempo e no espaço que vão implicar diretamente suas análises, sua produção teórico-prática, não somente em sala de aula, mas também como pesquisadoras e assistentes sociais atuantes.

Após a breve digressão, ressalta-se que todo o arcabouço teórico-metodológico e didático contou com o apoio de docentes mais experientes das relações pessoais das autoras deste trabalho. Diferente de um trabalho “convencional”, não houve um período de treinamento após o processo seletivo no qual as trabalhadoras tenham sido apresentadas à dinâmica institucional como relações que se instituem e que interferem na forma como os conteúdos são aplicados, ou em relação às questões mais simples de conhecer as instalações ou os fluxos internos de registro e informação. Todos esses elementos são importantes para a sistematização da prática, sua análise e teorização com vistas a transformações sociais, que neste caso, refletem na formação dos futuros quadros da categoria de assistentes sociais.

No contexto sistematizado é imperioso destacar que a seleção remota de docentes implicou em um número maior de pessoas candidatas, na redução do tempo das etapas de seleção, incluindo a que visa avaliar a didática implementada. Além disso, as/os sujeitas/os selecionadas/os em processos deste tipo o são para “cobrir” determinadas disciplinas sem docente no quadro efetivo das instituições, o que coloca as docentes pesquisadoras em campos diferentes dos fundamentos da formação ou de suas áreas de pesquisa, implicando um tempo necessário à elaboração do conteúdo e das aulas ainda maior, no intuito de fortalecer a articulação com o que é matéria do Serviço Social.

---

<sup>8</sup>Aqui nos referimos ao governo de Jair Messias Bolsonaro considerando todas as bancadas que atuaram em seu apoio e a forma como exerce seu mandato (2019-2022). Para mais, Cf.: SOLANO, E. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo : Boitempo, 2018.

Se lecionar disciplinas para a formação de profissionais críticos, comprometidos com o Projeto Ético-Político do Serviço Social é um desafio, acrescente-se ao nosso contexto o desafio de preparar e ministrar aulas atraentes, de qualidade, que mantenham as/os estudantes interessadas/os, que dialoguem com outras disciplinas e com a estrutura que organiza o curso com base na lógica curricular dos núcleos de fundamentação, ainda que seja possível recorrer a documentos que contêm às ementas e objetivos das disciplinas, inclusive com sugestões de bibliografia, ainda que por vezes desatualizadas.

No que tange à avaliação, houve a necessidade de estabelecer critérios que medissem a apreensão do conteúdo pelas estudantes, o que se mostrou muito subjetivo, em que pese a objetividade muitas vezes na profissão ser confundida com superficialidade. Esses aspectos, em um cenário de retorno ainda em pandemia – onde estudantes se queixaram do volume de textos e de duração das aulas, que no período remoto era reduzido, da necessidade de readequar o tempo de duração das aulas, sobretudo no noturno e no primeiro tempo do diurno pela falta de transporte –, são elementos extras que o contexto geral no país apresenta.

Muitas/os estudantes desempregadas/os relataram dificuldades para o deslocamento para ir às aulas, e outros ao mesmo tempo tendo que trabalhar com jornadas exaustivas, com remuneração baixa, interferindo no processo individual e coletivo de aprendizagem e reflexão crítica. Essa realidade imposta pelo contexto nacional também permitiu a mudança ou aprofundamento no rumo das reflexões das aulas sobre trabalho, exploração, organização e divisão do trabalho na sociedade capitalista. Mas, é importante ressaltar que quase sempre as jornadas exaustivas de trabalho são um elemento que comprometem a reflexão crítica e estimulam a alienação.

A propósito do que foi anteriormente exposto, foram comuns os relatos de estudantes destacando as possibilidades abertas pelo ensino remoto, tais como participar de grupos e núcleos de pesquisa, atividades de extensão, palestras, que em outro contexto estariam excluídos. Essas falas, no entanto, naturalizam a necessidade de ter que conciliar jornadas extensas de trabalho com o curso superior pela ausência de condições plenas a serem garantidas pelo Estado para o acesso, a permanência e a dedicação à formação.

Neste ponto é importante que consideremos a posição hegemônica da categoria profissional contra o ensino remoto, ou no formato à distância, que, além de implicar na sociabilidade e na forma como se realizam as trocas necessárias para formação em Serviço Social, não fomenta o tripé ensino-pesquisa-extensão, antes fomenta a formação de um profissional tecnicista, pragmático, operando um rebaixamento da formação.

Outro aspecto relevante foi o modo como se deu a realização dos estágios e a falta aos estudantes de conteúdos que eram pré ou co-requisito para algumas disciplinas e que (não foram ou) foram trabalhados no ensino remoto de forma mais superficial: há uma lacuna na formação e na capacidade de analisar criticamente as características contemporâneas das políticas sociais quando o conhecimento sobre a trajetória das mesmas é superficial. Da mesma forma, torna-se mais difícil compreender as competências da/o assistente social em espaços sócio-ocupacionais que envolvem planejamento e gestão se foi frágil a sua apreensão sobre a dimensão investigativa e ético-política da profissão.

Apesar desses destaques, recordamos que essas dificuldades e desafios da formação são realidades nos cursos de Serviço Social, e em outros, mesmo antes da pandemia. No entanto, esse período histórico acentuou essa realidade, exigindo de nós a produção de formas e estratégias mais qualificadas de enfrentamento.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da brevidade deste ensaio, buscou-se problematizar a docência como espaço sócio-ocupacional de assistentes sociais e compartilhar alguns desafios que se impõem ao trabalho profissional neste campo mediado pela reflexão sobre o papel do estágio na formação docente e pelo tipo de vínculo estabelecido entre profissionais e instituições. Através da metodologia de sistematização da prática compartilhamos uma breve análise sobre nossa inserção como assistentes sociais docentes no curso de graduação em Serviço Social, em uma universidade federal, em um contexto de retorno ao ensino presencial possibilitado, sobretudo, pelo avanço da vacinação no país.

Trata-se de uma reflexão sobre o tema que ainda está se iniciando e buscando novos aportes teóricos, mas que pode contribuir para o debate na área, bem como se desdobrar em processos de pesquisa mais amplos, que comportem levantamento, sistematização e análise sobre a docência enquanto campo sócio-ocupacional de assistentes sociais. Algumas perguntas que, avaliamos, podem auxiliar nessa direção envolvem identificar:

- Nas pós-graduações em Serviço Social, quantas ofertam estágio docente?
- Quantas/os estudantes de pós-graduação, em universidades públicas e privadas, estão nesses cursos motivados pela qualificação para a docência?

- Quantas/os buscam as pós-graduações em decorrência da não inserção em outros espaços de trabalho profissional, sendo esta uma possibilidade de “ganho financeiro” através das bolsas, ainda que estas sejam cada vez mais escassas?

- Quantas/os chegaram à pós-graduação com a intenção de investir em pesquisas e, não necessariamente, lecionar?

Aqui abordamos alguns desafios colocados pela falta da formação para a docência, que é atribuição privativa; o estágio docente como um elemento em construção, trazendo algumas considerações críticas sobre suas possibilidades e limites; e buscamos destacar as implicações do vínculo temporário, muitas vezes conciliado com outros trabalhos, como uma questão implícita à estrutura educacional burguesa, assim como sua desassociação do tripé ensino-pesquisa-extensão. Como nos lembra Neves (2020, p.109, grifos nossos):

[...] o serviço social como expressão e especialização do trabalho coletivo no âmbito das políticas e serviços sociais, como mediações importantes. A profissão de professor/a também deve ser entendida no âmbito da divisão social e técnica do trabalho. Essa especialidade tem uma marca muito nítida: **trabalha na formação, orientação, acompanhamento de indivíduos e coletivos no marco das políticas de educação e do conhecimento e formação como mercadoria.**

Neste debate está implicada também a relação “contraditória” de professoras/es como intelectuais que, em alguma medida, vão se diferenciando do profissional “da ponta” (como se para ser docente não precisasse dominar a dimensão técnica e interventiva da profissão) envolvendo, inclusive, a maneira através da qual se apresentam as demandas das/os estudantes de entenderem melhor o trabalho profissional. Assim, é criada uma falsa impressão de que o trabalho docente não é atravessado pela relação contratual e salarial; de que para atuar “na ponta” não é necessário um profundo conhecimento teórico-metodológico, ético, investigativo e qualificado.

Nessa esteira, ressaltamos também as condições de trabalho temporário colocadas para o cargo de professor substituto, que implicam diretamente na impossibilidade da dedicação exclusiva a essa tarefa que exige tempo de estudo e de aprofundamento no conhecimento das temáticas das aulas, para além de sua articulação com toda a estrutura do curso, tendo em vista qualificar a formação de futuras/os profissionais, ao mesmo tempo em que alimentam e são alimentadas pela atuação da/o docente em outros espaços sócio-ocupacionais, corroborando com experiências e saberes que fomentam a prática em outros espaços.

Outros desafios dão conta da atuação docente nos marcos do capitalismo no Brasil, no qual as opressões se baseiam em desigualdades raciais, de gênero e classe

estabelecendo uma visível divisão entre quem elabora e quem executa, e proporcionando geralmente a percepção no corpo discente (seja na graduação ou na pós-graduação) de que a docência não é parte elementar do trabalho profissional.

Existem estudantes de graduação que não conseguem conceber ser assistente social em espaços de gestão das políticas e instituições, fora do atendimento direto da população usuária, ou ainda expressam que querem a carreira acadêmica pelo “status”. Algumas dessas questões demandam mais tempo de estudo sobre a docência e a própria formação em Serviço Social. O reconhecimento de como esses elementos foram incluídos ou não ao longo dos anos e de como se relacionam com a complexificação das relações sociais e institucionais quanto à prática profissional de assistentes sociais que, infelizmente, mantém a falsa dicotomia entre teoria e prática viva no cotidiano profissional, inclusive na universidade.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de continuidade em pesquisas que abarquem esta temática buscando, entre outras questões, conhecer o perfil profissional de assistentes sociais que atuam na docência; problematizar o impacto da falta de compreensão deste espaço e das atividades inerentes a ele, como o aprimoramento intelectual, a pesquisa e a produção textual, na formação e no trabalho profissional; e adensar o debate e as reflexões sobre o papel dessa/desse profissional que também é educador, que, como afirmado por Paulo Freire, se faz educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V. O. **Serviço Social e trabalho docente**: precarização e intensificação do trabalho nas instituições privadas de ensino superior em São Paulo. (Tese de Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ANDRADE, Maria A. R. A. de. O Ensino Superior e o Ensino no curso de Serviço Social. **Em Revista**, p. 165, 2000.

BRASIL, Lei de regulamentação da profissão. Lei n.8.662 de 7 junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm)>. Acesso em: agosto de 2022.

FAUSTINI, M. S. A. **O ensino no serviço social**. EDIPUCRS, 2004.

GONÇALVES, Y. P. A aprendizagem do saber ensinar por assistentes sociais no exercício da docência. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 18, n. 19, p. 136–147, 2011. DOI: 10.14572/nuances.v18i19.352. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/352>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GONZALEZ, L. **Primavera para as Rosas Negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. *Díaspóra Africana: Filhos da África*, 2018.

hooks, bell. **Olhares Negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019b, p.83-104 (Cap.5 Teoria como prática libertadora).

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Villela *et al.* Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. **Serviço social**, p. 341-375, 2009.

JOAQUIM, Nathália de Fátima, BOAS, Ana Alice Vilas e CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa** [online]. 2013, v. 39, n. 2 [Acessado 21 Agosto 2022], pp. 351-365. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>>. Epub 23 Maio 2013. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>.

LOPES, M. G. A. A Docência em Serviço Social: formação profissional, condições de trabalho e desafios nas IES de Boa Vista-RR, 2018. 144 f. **Dissertação** (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

MARTINELLI, M.L. **Modelos de ensino de serviço social: uma análise crítica**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

MORAIS VASCONCELOS, Ana Paula Silveira; DE SOUSA, Joaricelia Silva. O registro da atuação profissional do assistente social que exerce a docência no ensino superior privado. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais** 2019.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo : Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NEVES, A. Atribuições e competências de assistentes sociais na docência. In: CFESS. **Atribuições privativas do assistente social em questão – vol.2**. Brasília, 2020, p.107-119.

Portaria nº 52, de 26 setembro de 2002, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

#### BIBLIOGRAPHY

SANTOS, M. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e método. **Boletim Paulista de Geografia** , São Paulo , p. 81-100, jun 1977.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8, p.171-181. Dez.2007. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/128>