

# Formação docente em Serviço Social: pós-graduação e a experiência do estágio docência<sup>1</sup>

## Teacher formation in Social Work: post-graduation and the experience of the teaching internship

Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso<sup>\*</sup>

Giovanna Canêo<sup>\*\*</sup>

Gabriela Alves dos Santos<sup>\*\*\*</sup>

**Resumo:** O presente artigo objetiva discutir a formação docente das/os assistentes sociais enfatizando a potencialidade do estágio docente. Para tanto, realiza levantamento através de pesquisa bibliográfica e documental de publicações nas revistas da área e do ensino para a docência nos programas de pós-graduação. Realiza ainda, retomada histórica sobre a institucionalização do estágio docência nacionalmente para então, apresentar a experiência vivenciada nos anos 2019/2020 na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Aponta para a necessidade do aprofundamento do debate sobre a formação docente no Serviço Social brasileiro, bem como a realização de um alinhamento na regulamentação do estágio docência no país.

**Palavras-chave:** Serviço Social; formação docente; Serviço Social; estágio docência.

**Abstract:** The present article aims to discuss the teacher formation of social workers, emphasizing the potentiality of the teaching internship. For this purpose, it conducts a survey through bibliographic and documentary research of publications in the journals of the area and education for teaching in postgraduate programs. It also carries out a historical review of the institutionalization of the teaching internship nationally to then present the internship experience in the years 2019/2020 at Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). It points to the need to deepen the debate on teacher formation in the Brazilian Social Work, as well as to develop an align the regulation of the teaching internship in the country.

**Keywords:** teacher formation; Social Work; teaching internship.

<sup>1</sup> Leticia Yumy Tabosa Matsunaga, assistente social e mestra em Serviço Social e Políticas Sociais pela Unifesp, membra do Núcleo de Estudos do Trabalho e Gênero da UNIFESP (NETeG) foi estagiária docente pelo PAD sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso e participou como pesquisadora da pesquisa que fundamentou a elaboração deste artigo.

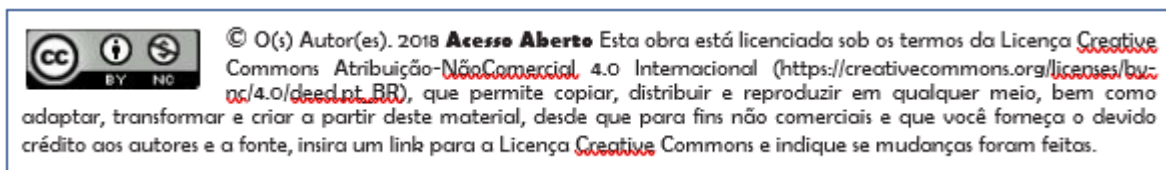
<sup>\*</sup> Graduada, mestra e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professora associada da UNIFESP/BS no curso de Serviço Social e no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais. Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Ética, Trabalho e Formação da UNIFESP. Membro da coordenação do GTP de Ética, Direitos Humanos e Serviço Social da ABEPSS (gestões 2019-2020 e 2021-2022). E-mail: pcardoso@unifesp.br

<sup>\*\*</sup> Assistente social formada na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Mestra em Serviço Social e Políticas Sociais pela UNIFESP. Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Membro da coordenação do grupo de estudos, pesquisa e extensão sociedade punitiva, justiça criminal e direitos humanos prof<sup>a</sup> Andrea Almeida Torres (GEPEX - DH - ATT) – UNIFESP. Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Ética, Trabalho e Formação da UNIFESP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: gicane080@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Assistente Social na Prefeitura de Várzea Paulista (SP). Bacharela em Serviço Social pela UNIFESP (2018). Em andamento, especialização em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Mestranda em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Ética, Trabalho e Formação da UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. E-mail: gabs\_alves@hotmail.com.

Recebido em: 12/08/2021

Aprovado em: 18/10/2021



## Introdução

A formação acadêmico-profissional<sup>2</sup> em Serviço Social tem sido tema importante nos debates teóricos e políticos no interior da categoria no Brasil nos últimos quarenta anos. Espaço de disputa de projetos profissionais que neste tempo, mais especificamente a partir do currículo mínimo de 1982<sup>3</sup>, mantém a hegemonia de um projeto de formação embasado nos fundamentos do método materialista histórico-dialético e comprometido com uma perspectiva emancipatória. Projeto este que vislumbra a formação de profissionais comprometidas/os socialmente com a classes trabalhadora, na defesa dos direitos humanos e sociais, na luta pela radicalização da emancipação política e na contribuição para a construção da emancipação humana.

Sabemos, pois que esta não é uma tarefa fácil. Trata-se de um projeto de formação contra-hegemônico ao sistema capitalista e ao projeto neoliberal, bem como, completamente antagônico aos valores conservadores e anticivilizatórios, que ganham cada vez mais espaço no Brasil e no mundo. Formação acadêmico-profissional que se realiza numa universidade cada vez mais sucateada e precarizada, que não oferta reais condições de efetivação plena de projetos críticos e socialmente comprometidos com as classes trabalhadoras, num processo de desmonte de conquistas até então duramente concretizadas. Nos dizeres de Chauí (2003, n.p.), a universidade operacional:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e

<sup>2</sup> Entende-se por formação acadêmico-profissional o processo vivenciado por estudantes na realização de um curso de nível superior (graduação) que lhe apresenta a constituição de habilidades, conhecimentos e preparação para o exercício de uma profissão, e ao mesmo tempo, a formação humana para a vida.

<sup>3</sup> Currículo Mínimo vigente em 1982 (Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução n.º 06 de 23/09/82).

doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.

Assim, pensar a formação em Serviço Social na perspectiva afirmada em suas diretrizes curriculares de 1996<sup>4</sup>, requer levar em conta muitos desafios que dizem respeito desde a estrutura da Universidade no Brasil - instituição marcada pelo elitismo, racismo e patriarcado - passando pelas questões próprias da disputa de projetos no interior dessa instituição, até a concretização das diretrizes curriculares em cada Unidade de Formação Acadêmica (UFA), o que implica, ainda, refletir sobre as diferentes dimensões e “camadas” de efetivação dos projetos político pedagógicos dos cursos de Serviço Social, traduzidos nos planos de ensino de cada disciplina e objetivados na vivência em sala de aula na relação docente-discente.

É sobre esta última dimensão que gostaríamos de refletir neste artigo: a docência em Serviço Social. Partimos aqui da premissa da importância desta/e sujeita/o no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, da fundamental formação para o exercício da docência.

Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. Possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e operativas (LIBÂNEO, 1991, p. 100) e, com isso, estimula-os a posicionar-se criticamente diante do instituído, transformando-o, se necessário (RIOS, 2001, p. 52).

Os cursos de graduação em Serviço Social são compostos por docentes com graduação e/ou pós-graduação em Serviço Social. Como sabemos a graduação em Serviço Social é um curso de bacharelado que objetiva formar assistentes sociais com uma formação generalista que possibilita a inserção no mercado de trabalho em diferentes espaços públicos e/ou privados. Não há a oferta de formação para licenciatura, uma vez que não objetiva formar professores para o ensino médio e sim, profissionais com capacidades teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas para o trabalho profissional como assistentes sociais<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> As diretrizes curriculares são fruto de um movimento de discussão nacional, bastante difundido desde o ano de 1994 e promovido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), ainda sob a nomenclatura de currículo mínimo. Posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, o debate de revisão curricular ganha a dimensão de diretrizes curriculares, que foram aprovadas pelas ABEPSS em assembleia geral em 1996 na I oficina nacional de formação profissional em conjunto com as unidades de ensino do país. Não obstante, destaca-se que só em 2001 foi realizada a emissão dos pareceres nº 492 e 1363 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que se tornaram a resolução de nº 15 de 2002, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social no país. No entanto, com o objetivo de legitimar todo o processo de revisão, a categoria optou politicamente por utilizar a nomenclatura “diretrizes curriculares de 1996” (CARDOSO, 2013).

<sup>5</sup> Tais capacidades estão descritas nas Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social (1996, p. 07) como dizendo respeito a uma capacitação para: 1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação

A atuação como professor/a em cursos de Serviço Social, no entanto, compõe as possibilidades de trabalho profissional da/o bacharel/a. Trata-se, inclusive, de atribuição privativa nas disciplinas próprias do Serviço Social, bem como, na coordenação dos cursos e de estágios, conforme preconizado no artigo 5º da Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993<sup>6</sup>.

Embora essa seja uma atribuição privativa das/os assistentes sociais, não há na graduação uma formação específica para a docência, visto que, conforme acima referido, temos diretrizes curriculares pensadas para a formação para o exercício profissional de assistentes sociais de maneira genérica e ampla, com enfoque em sua inserção nos diferentes espaços sócio-ocupacionais junto às políticas sociais e serviços da rede.

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 (ABEPSS, 1996, p. 08).

Sabemos, pois, que a maior parte das/os docentes em Serviço Social, busca a continuidade de seu processo formativo para além da graduação, inserindo-se em pós-graduações *lato* ou *stricto sensu*. Neste sentido, poderíamos afirmar serem os mestrados/doutorados em Serviço Social um espaço de formação docente? Haveria uma especificidade ou enfoque para formar docentes nesses espaços? E ainda: é necessária uma formação específica para o exercício da docência? O que temos produzido sobre esta temática? Temos produção própria que embasa uma práxis docente?

Imbuídas desses questionamentos e vivenciando a experiência do estágio docência no programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da UNIFESP, debruçamos a realizar uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, documental e de relato de experiência, que resulta neste artigo.

A pesquisa realizou um mapeamento da produção acadêmica acerca da temática, através de levantamento das publicações em quatro das revistas científicas referências para a área de Serviço Social, quais sejam: Serviço Social e Sociedade, Katálysis, Temporalis e Libertas<sup>7</sup>, entre o período de 2010 a 2020. Foram usados como descritores os termos “docência”

---

contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

<sup>6</sup> No artigo 5º da Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 constam como atribuições privativas do assistente social: V - 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; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1993, n.p.).

<sup>7</sup> A escolha das quatro revistas advém de serem revistas importantes na área de Serviço Social no país, com *qualis*

e “trabalho docente” nos títulos dos artigos e posteriormente realizada análise dos resumos de todos que tivessem estes termos no título, a fim de compreender se tratavam da docência em Serviço Social.

Buscando compreender se os mestrados e os doutorados da área têm matérias específicas para a formação do docente, a pesquisa realizou levantamento da oferta de disciplinas nos Programas de Pós-graduação em Serviço Social reconhecidos pela Capes por meio da consulta da matriz curricular ou da grade curricular no período de 2015 a 2020<sup>8</sup> nos sites de cada programa de todo o Brasil<sup>9</sup>. Buscaram-se disciplinas com os descritores “docência” ou “trabalho docente” em seu título, sendo posteriormente realizada análise de suas ementas.

Realizamos ainda, por meio de pesquisa documental, o resgate sobre a institucionalização do estágio docência no Brasil e, mais especificamente, sobre como este se organiza na universidade onde se desenvolve o Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD), ao qual faremos referência neste artigo, apresentando dados da experiência desenvolvida em três semestres letivos por uma docente<sup>10</sup> e cinco mestradas<sup>11</sup>. Para o registro desta experiência foram utilizados dados publicizados em apresentações dos Congressos Acadêmicos (ou Fórum PAD) da referida Universidade, bem como, as avaliações das estagiárias docentes constantes dos Relatórios Finais entregues à UNIFESP em cada semestre.

A partir dos levantamentos realizados e da experiência registrada, foi possível identificar a ausência de um alinhamento na regulamentação das ofertas de estágio docência no país, bem como, a ainda tímida discussão da formação docente no Serviço Social brasileiro, quer seja na produção intelectual de materiais que subsidiem essa formação criticamente, quer seja na oferta de disciplinas específicas nos programas de pós-graduação, indicando a necessidade de ampliação deste debate no interior da formação em Serviço Social.

Destarte, o presente artigo busca fomentar o debate sobre a formação docente das/os assistentes sociais, considerando a importância do papel dos Programas de Pós-graduação para esta formação, destacando o estágio docência como uma das possíveis estratégias neste

---

A1, A1, A4 e B1 respectivamente, de acordo com a nova avaliação da CAPES de 2021.

<sup>8</sup> Destaca-se que o levantamento levou em consideração as informações fornecidas nos sites oficiais das universidades. Nesse sentido, pode apresentar períodos diferentes, tendo em vista que algumas instituições não especificaram o período que tais disciplinas foram ofertadas. Quando informado, o período levado em consideração foi de 2015-2020.

<sup>9</sup> Buscou-se disciplinas com os descritores “docência” ou “trabalho docente” em seu título, sendo posteriormente realizada análise de suas ementas.

<sup>10</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso.

<sup>11</sup> Mestranda Aline de Carvalho Paiva, Mestra Ana Lucia Oliveira Ramos, Mestra Giovanna Canêo, Mestra Heloísa Gonçalves Alexandre e Mestra Letícia Yumy Tabosa Matsunaga.



processo.

Sabendo-se que a luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade é uma prerrogativa do Serviço Social brasileiro, entende-se que o debate sobre a formação docente das/os assistentes sociais pode fortalecer um ensino de qualidade nos cursos de Serviço Social. Esperamos, portanto, contribuir com este debate, ampliando as reflexões acerca deste processo.

### **Produção do conhecimento e ensino para a docência no Serviço Social brasileiro**

A formação acadêmico-profissional do Serviço Social é marcada por distintos processos não lineares que desembocaram na aproximação de um diálogo maduro vinculado à tradição marxista, fruto de processos sócio-históricos, econômicos e políticos que envolveram as relações de produção e reprodução na sociedade brasileira e seus impactos na profissão.

Destaca-se que a formação acadêmico-profissional de ensino superior em Serviço Social foi regulamentada pela Lei nº 1899, 13 de junho de 1953 (IAMAMOTO; CARVALHO, 1996). Em 1972 há a criação dos dois cursos pioneiros de mestrado em Serviço Social no Brasil: o primeiro na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e o segundo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Já no ano de 1981, inicia-se o primeiro doutorado em Serviço Social da América Latina na PUC/SP (CARVALHO; SILVA, 2007).

Em 1984, o Serviço Social obteve reconhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como área específica de pesquisa (GUERRA, 2011), representando um grande salto qualitativo. Atualmente, fruto da expansão nos cursos de pós-graduação ao longo das décadas, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2021) na área de Serviço Social consta um total de 36 Programas de Pós-graduação em Serviço Social, sendo os 36 com cursos de mestrado e 20 de doutorado.

Conforme apresentado na introdução deste artigo, as diretrizes curriculares não apontam nenhum conteúdo específico para a formação de docentes na graduação em Serviço Social. Trata-se de um curso de bacharelado e não há a indicação de nenhum conteúdo para a preparação de assistentes sociais que pretendam exercer seu trabalho profissional como docentes.

Na mesma direção, percebemos que os mestrados e doutorados em Serviço Social não se apresentam como uma formação específica para a docência, mostrando muito mais um viés

de formação de pesquisadoras/es<sup>12</sup>, produção do conhecimento e/ou espaços de reflexão do trabalho profissional<sup>13</sup>.

Em um curto período de existência das Pós-graduações em Serviço Social, realiza-se uma importante e rápida construção da área do conhecimento que em aproximadamente duas décadas consolida-se dentro das Ciências Sociais e Humanas, constituindo-se como espaço de produção do conhecimento no campo da teoria crítica, em especial do pensamento marxista.

É a partir da vertente crítica que o Serviço Social brasileiro

alcança o reconhecimento e a validação acadêmica como área de produção de conhecimento, determina seu estatuto profissional e o seu significado social, contribui na consolidação das Ciências Sociais no Brasil, adquire visibilidade no campo acadêmico e investe na construção de um projeto de sociedade que defende a educação laica, pública, gratuita, democrática, socialmente relevante e autônoma em face dos constrangimentos da racionalidade burguesa (GUERRA, 2011, p.135).

Os mestrados e doutorados da área destacam-se, portanto, desde os anos 1990 como um importante espaço de formação de pesquisadores/as e de produção do conhecimento para a categoria profissional, tendo grandes impactos tanto para a formação de quadros acadêmicos e sua inserção na formação dos/as futuros/as assistentes sociais, quanto para a construção e execução das políticas sociais (LEWGOY; SOUZA, 2018, MOTA, 2013, GUERRA, 2011).

É necessário se fazer debitar o papel assumido pelas pós-graduações brasileiras como espaço privilegiado de emergência e de expansão da produção do conhecimento no interior do Serviço Social. A literatura que trata da produção do conhecimento em nossa área já registra esse protagonismo da pós-graduação como espaço da criação e da expansão da pesquisa, fomentando uma significativa literatura na área expressa em publicações de livros, artigos, coletâneas, etc. que dão visibilidade às investigações produzidas pelas dissertações e teses oriundas dos cursos de mestrados e doutorados no Brasil (LEWGOY; SOUZA, 2018, p. 182).

Destarte, embora não haja um viés específico para formação docente, podemos

<sup>12</sup> Importa retratar que há momentos distintos da pós-graduação do Serviço Social no Brasil. Guerra (2011) apresenta um texto importante que retoma todo o histórico da pós-graduação e possibilita a compreensão de três fases da mesma, que estão vinculadas a cada momento histórico: a) implantação da pós-graduação no país no período da ditadura, com uma intencionalidade de sua ampliação numa perspectiva tecnológica e parametrizada pelo modelo norte-americano, b) final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, período histórico de movimentação e contestação na sociedade brasileira pós-ditadura, marcado pela grande articulação dos movimentos sociais. É um período que a pós-graduação em Serviço Social se consolida, com um contato maior e mais maduro com a tradição marxista, c) final dos anos 1990, com o acordo de Bolonha, que repercutiu impactos na educação superior numa exigência de lógica produtivista à/ao pesquisadora/r. Para saber mais ver: GUERRA, Y. A pós-graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. *Temporalis*. Brasília/DF, ano 11, n. 22, p. 125-158, jul./dez. 2011. Ademais, como fruto de todos os processos sócio-históricos supracitados, nota-se atualmente uma ampliação no número de profissionais que se inserem nos mestrados e doutorados acadêmicos com o intuito de refletirem sobre seu exercício profissional e não se formar para docência ou para tornar-se pesquisadora/r.

<sup>13</sup> Destaca-se que nos Programas de Pós-Graduação de Serviço Social devido um posicionamento ético e político, visando a qualidade do ensino superior, todos os cursos de pós-graduação são acadêmicos, não há mestrado ou doutorado profissional. Não obstante, durante os cursos muitos profissionais e/ou discentes refletem sobre seu campo de atuação e seu trabalho profissional, tendo-os como objeto de pesquisa.

afirmar que os mestrados e doutorados acabam por se configurar em espaço fundamental no processo de formação de professoras/es num sentido mais amplo, no tocante a constituição de processos reflexivos profundos das expressões da questão social, das dimensões profissionais, dos fundamentos da profissão e das políticas sociais; com disciplinas que viabilizam um pensamento crítico das relações sociais no capitalismo<sup>14</sup>.

Não obstante os avanços, em meio a esse processo há uma alteração de lógica no tocante à formação de quadros para docência e à formação de pesquisadoras/es. A partir da influência direta do modelo de educação superior preconizado pelo acordo de Bolonha, novas exigências são impostas às/aos discentes e docentes de pós-graduação. Estes necessitam estar em constante e incessante produção acadêmica e intelectual seguindo as metas e métricas dos órgãos de fomento. Destaca-se que esses critérios de produção quantitativa, fruto de uma racionalidade produtivista presente na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), não só repercutem em adoecimento como gradativamente a formação perde seu caráter político, contestatório e autônomo (GUERRA, 2011).

Desde os anos 2000 vemos, portanto, um processo do que se convencionou chamar de aligeiramento do ensino superior, sua precarização e a retomada de um viés tecnocrático com uma formação voltada ao mercado numa lógica instrumental e pragmática; nos termos de Chauí (2003): a universidade operacional. E assim, “muda-se o perfil do docente dos dois níveis: de graduação e de pós-graduação. O ensino e a pesquisa científica tendem a ser reduzidos: ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento” (GUERRA, 2011, p. 141).

Como nos alerta Chauí (2003), a formação docente passa a ser cada vez mais negligenciada, com uma intencionalidade nítida de fragmentação do saber, numa perspectiva de treinamento para o mercado. Em suas palavras, na universidade operacional,

a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferências ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre elas e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários,

<sup>14</sup> Guerra (2011, p. 146) afirma, baseada em algumas observações empíricas e análises factuais e em dados dos relatórios elaborados pela Comissão Técnica da área na Capes que, ao contrário da tendência mais geral, e na direção da nossa cultura profissional com fraca tradição em pesquisa, o enfoque da nossa pós-graduação está no ensino. Os programas de Pós-Graduação da área mantêm uma importante função de formação de quadros para a docência tanto para o Brasil quanto para outros países do continente latino-americano (Argentina, Uruguai, Chile, Costa Rica, Colômbia, Venezuela) e europeu, especialmente, Portugal. Com menor incidência, também intervêm na formação de docentes e profissionais que atuam no continente africano (Cabo Verde, Angola e Moçambique). Vêm também formando a massa crítica inserida na formulação e implementação de políticas sociais, nos conselhos de direitos, nas organizações não governamentais e, ainda que em menor incidência, nos movimentos sociais.



ou melhor, “flexíveis”. [...] Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 2003, n.p.).

Obviamente, não é esta/e docente compatível com o projeto ético político profissional e o projeto de formação hegemônico no Serviço Social brasileiro. Falamos certamente de uma/um professora/r que é inconformista, busca sempre indagar, criticar e propiciar mudanças e transformações. Conforme retrata Cortella (2004, p.157) sobre o trabalho de educar:

Paixão por uma ideia irrecusável: gente foi feita pra ser feliz! E é esse o nosso trabalho (de educadores e educadoras); não só nosso, mas também nosso. Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro.

Destarte, o presente estudo afirma que, diante da importância do papel formativo e crítico da/o professora/r, bem como das tendências cada vez mais presentes de banalização e desqualificação deste papel, sentimos a escassez de espaços de formação para a docência, que viabilizem reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, a didática e os desafios e possibilidades do trabalho docente.

A práxis docente necessita de maior atenção no Serviço Social. É necessário nos indagarmos como nos provoca Rios (2001, p. 54): “de que docência se fala quando se fala numa docência de boa qualidade? Que qualidades deve ter a boa docência que queremos?”

O trabalho profissional das/os docentes necessita romper com o tecnicismo, na execução de atividades laborais que transcendam o modelo neoliberal de mercado, com proposições sempre de mudanças no planejamento e na implementação de políticas de ensino, superando os desafios que se apresentam na atual conjuntura. Outrossim, a autonomia universitária na elaboração do projeto político pedagógico deve ser seguida e possibilitar as/aos discentes uma compreensão crítica da concepção de homem/mulher, mundo e sociedade condizente ao projeto ético político profissional, tal qual expresso no nosso projeto de formação.

Nessa direção, ao refletir sobre o trabalho docente, compreende-se a docência como um campo de conhecimentos que abarca:

conteúdos das diversas áreas do ensino; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (RIOS, 2001, p. 04).

A partir dessa compreensão, pode-se afirmar que a formação docente necessita englobar desde elementos que reflitam a universidade brasileira, seu papel e características

(estruturais tais como: ser elitista, machista e racista), passando pela discussão profunda dos fundamentos do Serviço Social e o projeto de formação profissional expresso nas Diretrizes curriculares de 1996, bem como elementos sobre didática e propostas metodológicas e pedagógicas de ensino.

Diante dessas reflexões, buscamos, então, compreender se os Programas de Pós-graduação em Serviço Social têm efetivado espaços para a formação docente através de disciplinas específicas que possibilitem reflexões com esta finalidade.

No levantamento, dentre o total de 56<sup>15</sup> cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social (CAPES, 2021) no Brasil, há apenas 09 disciplinas sobre formação docente (ofertadas em 06 Programas de Pós-graduação), sendo que nenhuma está no *rol* de disciplinas obrigatórias, figurando, portanto, como eletivas ou optativas. Os programas de pós-graduação que apresentam tais disciplinas são das universidades: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Franca (UNESP), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Essas disciplinas são intituladas: “Ensino e Prática Docente no Serviço Social”<sup>16</sup>, “Didática do Ensino Superior”<sup>17</sup>, “Docência no ensino superior”<sup>18</sup>, “Ensino e Prática Docente”<sup>19</sup>, “Metodologia do ensino superior”<sup>20</sup> e “Didática no ensino superior”<sup>21</sup>.

Destaca-se que a partir de uma análise de suas ementas<sup>22</sup> observou-se que elas apresentam subsídios formativos para o trabalho docente como as concepções de educação, apresentando o estudo da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, em uma delas. Ademais, abordam também a didática, as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico da universidade, o planejamento e a metodologia do ensino superior, os desafios no trabalho docente na atualidade, o estudo da atividade prática em sala de aula, tendências pedagógicas brasileiras e suas

<sup>15</sup> É importante retratar que consta na plataforma sucupira 56 cursos na área de Serviço Social, não obstante na Universidade Federal de Viçosa – UFV só há no site da universidade cursos de mestrado e doutorado em Economia Doméstica, nesse sentido não foram considerados na pesquisa.

<sup>16</sup> Disciplina ofertada no mestrado e no doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

<sup>17</sup> Disciplina ofertada no mestrado e no doutorado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Franca (UNESP).

<sup>18</sup> Disciplina ofertada no mestrado e no doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

<sup>19</sup> Disciplina ofertada no mestrado da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM).

<sup>20</sup> Disciplina ofertada no mestrado da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>21</sup> Disciplina ofertada no mestrado da Universidade Federal De São Paulo (UNIFESP).

<sup>22</sup> Apenas a ementa da disciplina intitulada: “Metodologia do ensino superior” não consta no site da universidade, destarte não foi possível sua análise.

implicações teórico-metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, bem como a importância da educação permanente docente.

Todos esses temas são de suma importância para a formação docente, a prática de educar apresenta inúmeras complexidades e há a necessidade segundo Rios (2001, p. 66-67) “de uma formação continuada dos educadores, que significa uma ampliação constante de sua competência. A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes”. Nessa direção, a formação para docência é primordial para formar educadoras/es capacitadas/os, críticas/os, criativas/os e com responsabilidade ética e política no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que de acordo com o levantamento, dos 35 cursos de mestrados analisados, 06 apresentam uma única disciplina sobre docência, ou seja, 17,1% e de 19 cursos de doutorado, apenas 03 têm disciplinas na temática, ou seja, 15,8%. Vale destacar, que no caso das disciplinas no doutorado, as mesmas foram ofertadas para o nível de mestrado no mesmo programa.

Compreendemos, portanto, que tal condição apresenta-se como deficitária, sendo que a grande maioria dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos não apresenta ao menos uma disciplina sobre o trabalho docente<sup>23</sup>. Se sabemos que nossos programas de Pós-graduação têm formado quadros para a docência, não seria fundamental ter disciplinas com esse enfoque?

Entendendo que ainda são poucos os espaços de oferta de formação docente nos Programas de Pós-graduação em Serviço Social no Brasil, compreendemos que seria importante realizar um levantamento da produção teórico-acadêmica sobre o tema, a fim de compreender como esta questão vem sendo pensada na profissão e quais subsídios têm sido construídos no campo teórico para a formação docente.

Realizamos então, um levantamento dos artigos sobre docência publicados nas revistas Serviço Social e Sociedade, Katálysis, Temporalis e Libertas no período de 2010 a 2020, as revistas apresentaram 01 artigo, 03, 03 e nenhum, respectivamente. Esses dados demonstram a escassez da produção da categoria na temática docência num período de dez anos nas principais revistas de Serviço Social do país.

Os artigos encontrados foram: a) “Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional”(2014), b) “Reflexões sobre a pós-graduação em Serviço Social no Brasil através do perfil dos docentes”(2017), c) “Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais”(2017), d) “Ser docente no século

<sup>23</sup> Importante lembrar que trabalhamos com os dados publicizados nos sites dos Programas, podendo haver diferença, caso os Programas não mantenham os mesmos atualizados. O levantamento foi realizado entre os meses de Março a Agosto de 2021.

XXI: o trabalho em uma universidade pública brasileira”(2020), e)“Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento”(2016), f)“Pós-graduação e trabalho docente do assistente social: desafios nas federais”(2018) e g) “Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde”(2016).

A partir da leitura dos resumos dos referidos artigos pudemos constatar que estes realizam discussões que orbitam em torno do trabalho docente, cada qual com especificidades e particularidades nas análises.

O artigo “a” aborda os desafios e as implicações da docência na atualidade, ao focalizar as repercussões decorrentes da contrarreforma do Estado e da crise estrutural do Capital no Brasil.

O artigo “b” retrata a trajetória da pós-graduação em Serviço Social no país apontando os impasses e as dificuldades dos primeiros programas no tocante a escassez de doutoras/es e aborda o atual perfil docente nas universidades e sua expansão a partir dos anos 2000, concomitantemente a ampliação dos cursos de doutorado.

O artigo “c” fundamenta a análise do trabalho contemporâneo no magistério de ensino superior em termos de produtivos/improdutivos pra o Capital e ressalta o debate da importância de ações coletivas de resistência para novos caminhos na universidade pública.

Quatro das produções (artigos “d”, “e”, “f” e “g”), por seu turno, investigam o cotidiano das/os docentes, ao apresentar que as relações de trabalho docente no ensino superior estão sob processo de intensificação, extensão de jornadas e adoecimento dessas/es trabalhadoras/es, expondo a necessidade de transformações. Destaca-se que os quatro artigos realizaram entrevistas com professoras/es do ensino superior em Serviço Social. O artigo “d” voltado à discussão nas universidades públicas, o artigo “f” centralizado nas federais e o artigo “g” focaliza nas condições de trabalho e saúde. Já o artigo “e”, por sua vez, destaca a questão de gênero ao apontar um predomínio de sobrecarga na atividade laboral das mulheres que desemboca em maiores queixas no tocante a saúde com sintomas de sofrimento e adoecimento, seja de ordem psicoemocional e/ou psicossomática.

De todas as discussões retratadas nesses artigos pode-se inferir que há uma preocupação em apresentar as dificuldades e os desafios docentes na atualidade com análises de conjunturas e entrevistando docentes na busca de transformações e possibilidades de resistência no cenário que se apresenta.

Retrata-se que todos os artigos supracitados, de acordo com seus resumos, não apresentam a formação para docência ou estratégias pedagógicas como tema central, discussão notoriamente escassa nas produções nesse período. Nesse sentido, é primordial a ampliação

desse debate com o intuito de promover mudanças e intervenções na realidade para garantir uma formação crítica e de qualidade, e também como sustentáculo teórico para a formação docente.

A pesquisa, portanto, nos demonstrou a escassez nas disciplinas voltadas à formação para docência nos mestrados e doutorados, somado à pouca produção teórica sobre docência nas maiores revistas de Serviço Social do país nos últimos dez anos. Esses dois resultados apontam que essa questão necessita ser observada pela categoria. Nessa direção, destaca-se ser essencial o incentivo da formação para docência nos cursos de pós-graduação e a promoção de maiores debates nessa temática.

Entendendo tal escassez, acreditamos que seja fundamental destacar um espaço que se coloca como uma importante estratégia no processo de formação para docência: os estágios de docência nos mestrados e doutorados. Buscamos compreender este espaço como veremos a seguir, focando posteriormente nossa reflexão num programa específico, a partir de nossa experiência.

### **Estágio de docência na pós-graduação em Serviço Social: experiências e vivências**

Na década de 1950, sob o governo de Getúlio Vargas, o projeto nacional de desenvolvimento e industrialização preconizou a formação de cientistas qualificados, sobretudo nas áreas de física, matemática, química, biologia, economia e finanças (CAPES, 2002). Não obstante, criaram-se instituições e agências públicas voltadas à formulação e à implementação da nova política de desenvolvimento científico e tecnológico; vide o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 1951, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, atual BNDES, em 1952, e a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAP) em 1952.

Destacamos a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituída por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. À época a agência tinha o *status* de Comissão, sendo responsável em promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior<sup>24</sup>, a qual tinha como objetivo assegurar a existência dos recursos humanos em quantidade e qualidade para atender as necessidades dos empreendimentos públicos e privados e ofertar aperfeiçoamentos aos indivíduos “mais capazes” e sem recursos próprios.

Ao longo de sua trajetória, a CAPES assumiu uma posição estratégica nos programas

<sup>24</sup> Segundo Guerra (2011) o nome Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - primeiro nome da CAPES - era intitulada assim, não casualmente à época, mas evidenciando seus objetivos e metas.



de pós-graduação, os quais foram reconhecidos e regulamentados em 1965, por meio do Parecer n. 977/65, e expandidos na década de 1970 (contexto no qual se regulamenta o de Serviço Social) em virtude da reforma universitária da ditadura militar, em 1968. Desde 1982, por meio do Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982, cabe à Capes coordenar a avaliação dos programas de pós-graduação no país, bem como formular, acompanhar e executar a Política Nacional de Pós-Graduação<sup>25</sup>.

Desde 1999, a CAPES, por meio do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, instituiu a obrigatoriedade do estágio docência aos bolsistas de mestrado e doutorado, na perspectiva de fomentar a formação docente e qualificar o exercício da docência. As diretrizes já previam o estágio docente como parte integrante da formação de mestres e doutores, o qual deveria realizar-se sem prejuízo do tempo de titulação do/a bolsista, com tempo mínimo de um semestre à/ao mestranda/o e dois semestres à/ao doutoranda/o, sob supervisão da/o orientadora/r da/o bolsista.

Destaca-se que cada universidade apresenta normas e regras específicas no tocante ao estágio docência e há distintas compreensões por parte de cada docente também em relação a como devem ser desenvolvidas as atividades teórico-práticas das/os estagiárias/os docentes.

Sabemos, pela prática, que a lógica mercantil, pragmática e instrumental da política educacional coloca estagiárias/os em exercício precário da docência, sobretudo nas universidades privadas, utilizando-as/os como mão de obra sem custo. Assim, uma estratégia que se apresenta como importante para a formação docente, acaba sendo utilizada pelo capital com fins mercadológicos, o que, no entanto, não retira deste espaço seu potencial para a formação docente. Reafirma-se, pois, a necessidade de debatermos o estágio docência, sua regulamentação e exercício.

Destaca-se que não há uma regulamentação própria do Serviço Social referente ao estágio docência dentro do mestrado e/ou do doutorado. Em 2015, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) elaborou o documento, “Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil”, apontando a necessária e estratégica articulação entre a graduação em Serviço Social e a pós-graduação vinculada à área de Serviço Social na CAPES, no sentido de assegurar uma formação de qualidade e comprometida com os valores e princípios do Projeto Ético-Político. O

---

<sup>25</sup> Conforme no tópico anterior, nos últimos anos a avaliação da CAPES tem apresentado uma lógica produtivista que exige das/os docentes e discentes dos Programas de Pós-graduação constante produção (medidas pela quantidade), repercutindo em adoecimento e com o tempo diminuição de pesquisas inovadoras, contestatórias e críticas. Nesse sentido, é importante pensar que tipo de avaliação deve ser defendida e embasada em quais critérios. Uma produção necessita de amadurecimento intelectual e tempo para ter qualidade (GUERRA, 2011).

documento parte do entendimento de que a formação profissional do Serviço Social brasileiro se constitui como espaço privilegiado de pesquisa e de preparação de docentes do ensino superior; aponta como estratégia de fomento para esta articulação a realização de estágio docência entre mestrandas/os e doutorandas/os, no entanto não elenca diretrizes ou recomendações para tal.

A partir da vivência do estágio docência no Curso de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) ofertado por docentes do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais desta mesma Universidade, apresentamos neste artigo um relato de experiência avaliando que o mesmo se apresenta com grandes possibilidades de contribuição na formação para docência.

Resgatamos estas experiências que ocorreram em três semestres e envolveram 01 docente e 05 mestrandas, a partir da apresentação do estágio docência em Fórum PAD<sup>26</sup> com a publicação de comunicação em Anais e/ou registro em forma de relatório institucional.

Orientando-se pela Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, a qual rege o estágio docência nos dias de hoje, a UNIFESP tem o Regulamento do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD). Trata-se de um programa institucional que atende à política de formação docente de discentes matriculados em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Em síntese:

Artigo 4º - O estágio PAD deve prever a inserção do pós-graduando em cenários da prática docente universitária em sala de aula, laboratório e/ou campos de trabalho prático. § 1º - Todas as atividades exercidas pelo pós-graduando devem ser obrigatoriamente supervisionadas pelo docente responsável pela atividade. § 2º - Entende-se por supervisão o acompanhamento e a orientação das atividades a serem exercidas pelo pós-graduando, auxiliando-o no preparo das atividades realizadas durante o estágio (UNIFESP, 2021c, n. p.).

Ressalta-se que qualquer docente da UNIFESP pode submeter proposta ao PAD, independentemente de estar ou não credenciada/o em algum programa de pós-graduação. Pós-graduandas/os de outras instituições também podem realizar o PAD na UNIFESP, desde que apresentem justificativa à comissão<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> O Fórum PAD realizado na UNIFESP iniciou-se em 2018 e ocorreu durante o IV Congresso Acadêmico. O fórum viabiliza um debate entre os discentes das pós-graduações, os docentes responsáveis pelas propostas PAD e a comunidade acadêmica. As/os estagiárias/os PAD apresentam as atividades realizadas durante o semestre e avaliam todo esse processo, com abertura para diálogo posteriormente. Destaca-se que atualmente, há a realização do Fórum PAD em cada campi semestralmente, com a promoção de diálogo e avaliação desse processo, mesmo quando não há congresso acadêmico (UNIFESP, 2021a).

<sup>27</sup> O PAD é gerido pela Comissão do PAD, constituída por: 1 coordenador, indicado pela pró-reitora de graduação; 1 vice coordenador, indicado pela pró-reitora de pós-graduação; 1 representante docente de cada unidade acadêmica, indicado pela respectiva diretoria academia e; 1 Coordenador de Desenvolvimento Docente da PROGRAD. Cabe à comissão: Analisar e aprovar as propostas submetidas ao PAD; Avaliar as atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos; propor medidas visando assegurar a qualidade, adequação e o aperfeiçoamento do PAD; formular e aprovar o regulamento do PAD; Propor e divulgar o calendário semestral do

O Programa de Pós-graduação, ao qual as experiências em questão estão vinculadas, teve início em 2016 numa conjuntura de retrocessos da política educacional brasileira, marcada pela ofensiva do pensamento conservador, com a desqualificação do conhecimento crítico e o predomínio de interesses privatistas (SILVA; NOZABIELLI; RODRIGUES, 2020). O que se coloca é o fato de que o PPGSSPS apresenta resistência ante as contrarreformas do Estado e os ataques à educação pública e é neste sentido que a experiência do estágio docência insere-se nos esforços do programa em fomentar uma formação pública e de qualidade, orientada pelos fundamentos da formação profissional em Serviço Social.

Anterior a existência do PPGSSPS, o curso de Serviço Social recebeu uma mestranda e um mestrando vinculada/o ao Programa de Análise Ambiental Integrada<sup>28</sup> e uma doutoranda vinculada ao Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde<sup>29</sup>; a realização dos estágios se deu junto ao Curso de Serviço Social e o Eixo interdisciplinar Trabalho em Saúde.

A oferta de estágio docência às/aos mestrandos do PPGSSPS via PAD realizada junto ao Curso de Serviço Social em disciplinas do eixo específico, tem início três anos após sua criação, portanto, em 2019. A experiência aqui analisada<sup>30</sup> inaugura esse processo no Programa, junto a oferta de outras duas<sup>31</sup> no mesmo ano/semestre<sup>32</sup> e se estende até os dias atuais. Para efeitos deste relato de experiência, foram tomados os estágios docência ofertados no 1º e 2º semestres de 2019 e 1º semestre de 2020 pela Profª Drª Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso.

Pela escolha da docente, dois dos três projetos<sup>33</sup> foram realizados em conjunto com a oferta de monitoria na graduação<sup>34</sup>. Assim, possibilitou-se ainda, uma maior integração entre graduação e pós-graduação, bem como a conjunção de aprendizagens fruto deste intercâmbio, no estabelecimento de um importante vínculo docente/estagiárias PAD/monitoras.

---

PAD; organizar o Fórum PAD (UNIFESP, 2021a, n.p).

<sup>28</sup> Sob supervisão da Profª Drª Silvia Maria Tagé Thomaz do curso de Serviço Social na Unidade Curricular (UC): “Trabalho em Saúde”, no ano de 2014.

<sup>29</sup> Proposta apresentada pela Profª Drª Claudia Maria França Mazzei Nogueira e supervisionada na Unidade Curricular (UC): “Trabalho em Saúde” pela Profª Drª Sylvia Dantas, ambas do curso de Serviço Social.

<sup>30</sup> Coordenada pela Profª Drª Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso.

<sup>31</sup> Apresentada e sob supervisão da Profª Drª Tânia Maria Ramos de Godoi Diniz na Unidade Curricular (UC): “Política Social e Serviço Social” e da Profª Drª Sonia Regina Nozabielli na Unidade Curricular (UC): “Planejamento em Política Social”, no 1º semestre de 2019.

<sup>32</sup> Todas as ofertas de PAD discutidas neste estudo estão coadunadas com o regulamento da Universidade XX e foram aprovadas pela Comissão PAD.

<sup>33</sup> Uma das propostas só não envolveu monitoria, pois a disciplina em questão era ofertada pela primeira vez na graduação, não havendo a possibilidade de monitoria, haja vista que um dos requisitos para inserção na monitoria é a/o discente já ter cursado previamente a Unidade Curricular (UC).

<sup>34</sup> O Programa de Monitoria visa contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, promover cooperação entre professores e alunos e estimular a iniciação à docência, sendo que os monitores se inserem na modalidade bolsista ou voluntário. São monitoras/es estudantes da graduação regularmente matriculadas/os, que já tenham cursado a disciplina onde ocorrerá a monitoria (UNIFESP, 2021b).

As propostas do PAD em análise tiveram como atribuições das estagiárias: a discussão e participação na elaboração do plano de ensino e cronograma de aulas, o acompanhamento das aulas junto à docente, a participação em reuniões semanais para preparação, planejamento, orientação de estratégias político-pedagógicas e discussão das aulas, a realização da leitura e indicação de bibliografias para compor o plano de ensino/aula, o acompanhamento das monitoras sob orientação da docente, a realização de plantão de dúvidas extra sala de aula para orientar estudos das/os estudantes, a organização de visitas monitoradas, a discussão dos processos avaliativos junto à docente, a elaboração de uma aula e realização da mesma sob orientação da docente e a avaliação da unidade curricular e de estágio junto às/aos estudantes e à docente.

A experiência do 1º semestre de 2019 refere-se à Unidade Curricular (UC): “Ética Profissional”, a qual tem como ementa:

Fundamentos ontológicos da ética profissional. A ética profissional na trajetória do Serviço Social: do conservadorismo à ruptura. O Código de Ética Profissional de 1993: sua direção ética e política (UNIFESP, 2019a, não publicado).

As estagiárias docentes que participaram dessa proposta relataram:

**Estagiária A:** O estágio docência foi uma experiência de bastante construção pessoal e essencial no processo de formação acadêmico-profissional, essa aproximação com o trabalho docente possibilitou apreensão maior do conteúdo, da didática e dos desafios da profissão de educar. Ademais, o ato de continuar aprendendo viabilizou reflexões na construção da minha própria visão e compreensão de mundo. O estágio docência pra mim, foi uma reafirmação do ensejo de lecionar, que surgiu desde a monitoria. Destaca-se que a importância de buscar a reflexão da/o discente para além de capturar sua atenção, sempre foi um dos grandes ensinamentos desse processo, que reforçou a busca pelo conhecimento como uma escolha de vida (CANÊO, 2019, não publicado).

**Estagiária B:** A experiência no Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD) foi muito importante para que eu pudesse enxergar de modo ampliado todos os passos que envolvem a docência. Da ação de “dar uma aula”, com toda a complexidade que essa envolve, até o pensar em uma disciplina inteira. Nas partes mais operacionais e suas intencionalidades teóricas relacionadas a finalidade não somente de trazer um conteúdo teórico (parte importante de uma formação profissional), mas da responsabilidade da formação de novos profissionais. Pude aprender como se dá a organização inerente a uma Universidade Federal no que tange as pactuações internas dos cursos compreendendo os estudantes, que juntos aos docentes e demais técnicos, são os que compõe, dão vida e trazem sentido ao conhecimento naquele lugar transmitido. Senti-me privilegiada de ter feito o PAD, pois ampliou o meu olhar sobre o real significado da docência, pois este está para além do processo “conteudista”, mas envolve todo um esforço que é permanecer estudando e ensinando no Brasil. Percebi o quanto se faz necessário mais espaços como o

PAD, a garantia da permanência estudantil e mais trabalhadores – entre docentes e técnicos – para compor uma Universidade de qualidade. Acredito que existe, a partir de um investimento público real, a possibilidade de tornar mais leve a universidade Pública no Brasil, pois existe um peso que está localizado na ação de “passar e receber o conhecimento” colocado sobre os ombros dos professores e alunos (algo que é difundido socialmente) e entender como de fato essas ações se dão e o que tudo isso envolve a partir do PAD foi muito importante, tanto como aluna, quanto como docente em formação (ALEXANDRE, 2019, não publicado).

A experiência do 2º semestre de 2019 refere-se ao seminário temático, “Política de humanização do parto e direito à amamentação: trabalho interdisciplinar no combate a violações e opressões”, tendo como ementa:

Temáticas emergentes e transversais no exercício profissional, que refletem as expressões da questão social contemporânea na sua relação com a realidade local, regional, nacional e internacional: o direito a parir sem violações e a amamentação como formas de resistência numa sociedade classista, patriarcal e racista (UNIFESP, 2019b, não publicado).

No relatório sobre a experiência do PAD as mestrandas relatam:

O estágio PAD nos fez vivenciar a rotina docente, apreender não apenas a questão do conteúdo, mas principalmente, os instrumentos político-pedagógicos necessários para o desenvolvimento da prática docente, competência também atribuída a/ao assistente social. A realização do estágio PAD proporcionou maior aproximação à temática proposta da disciplina, além dos momentos de reflexão crítica acerca do trabalho profissional e da prática pedagógica, considerando as atribuições da/o assistente social e o código de ética profissional em um processo comprometido com a formação docente (MATSUNAGA; RAMOS; PAIVA, 2020, não publicado).

Já a experiência do 1º semestre de 2020 refere-se à Unidade Curricular (UC), “Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I”, a qual ocorreu de forma remota em virtude da pandemia da Covid-19, tendo como ementa:

O Serviço Social como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho. Questão Social como fundamento e objeto de intervenção do Serviço Social. Os espaços sócio-ocupacionais de trabalho do Assistente Social. A profissão e seus marcos ético-legais (UNIFESP, 2020, não publicado).

Em relatório, a estagiária docente retrata:

Ao me candidatar à proposta PAD para a disciplina de FHTM I notei que haveria possibilidades de rever esta UC, reler os autores, refletir novamente sobre a profissão, além de criar vínculos com os estudantes, o que seria muito importante, mesmo que remotamente, no período da pandemia do novo Coronavírus. Também a relevância do contato com a experiência da docência em uma universidade pública. Embora estivéssemos no período pandêmico, a construção em conjunto com a docente e com as monitoras da graduação foi muito rica, pude ter contato com a elaboração dos objetivos, escolha dos materiais, leitura e releitura dos textos, além de notar diferenças relevantes da disciplina cursada por mim em 2013, no meu ingresso no curso de Serviço Social com o apresentado em 2020: a inserção da discussão de raça/etnia, bem como a discussão do patriarcado como estruturas que sustentam o capitalismo



e são sustentados por ele. Foi muito importante observar como os estudantes entravam no curso, o que entendiam sobre o Serviço Social e como terminaram a disciplina com o primeiro contato com a profissão (PAIVA, 2020, não publicado).

Analisando as atribuições realizadas e os relatos apresentados, podemos afirmar que o estágio docência possibilitou a aproximação das estagiárias à realidade do trabalho docente, propiciando o contato com as questões institucionais e seus dilemas, a escolha de caminhos pedagógicos, o desenvolvimento de técnicas didáticas, a reflexão sobre o espaço da sala de aula, os desafios na relação docente-discentes e discentes-discentes, o planejamento e replanejamento de atividades diante das intencionalidades e da realidade objetiva e concreta; os “bastidores da docência”. Importante destacar, que esses processos foram sempre mediados por momentos semanais de reuniões entre estagiárias, monitoras e docente para reflexão de cada elemento presente nesses “bastidores”.

Destarte, o estágio demonstrou sua potencialidade na construção de possibilidades da vivência e reflexão sobre vários aspectos que envolvem o cotidiano do magistério no ensino superior, propositando-se o debate e a revisão de práticas pedagógicas, na perspectiva de propiciar melhorias quanto ao processo ensino-aprendizagem das/os discente. Nesses termos, o estágio docência trouxe um enriquecimento mútuo a estes dois níveis de formação, configurando-se enquanto espaço de interlocução entre graduação e pós-graduação, tão necessário ao fortalecimento do projeto ético-político.

Fica evidente que para além do conteúdo, há um importante impacto no que se refere a construção de um *ethos* docente; uma identidade; um modo de ser, que só se constrói num processo de vivência em ação-reflexão sobre a experiência. Assim, o estágio docência desencadeou processos de reflexão sobre a *práxis* docente e a construção da identidade docente, que se refere a um processo dialético individual e coletivo que impacta as representações subjetivas e objetivas do *ser* professor. A respeito disso, coadunamos com Pimenta (1999, p.76):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Assumimos a perspectiva do estágio como “uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*” (PIMENTA, 1994, p.121 *apud* SELMA; PIMENTA, 2006), sendo que todos os

relatos alimentam o debate de que teoria e prática são inseparáveis, ou seja, o conhecimento sobre a *práxis* docente não é apenas uma experiência do sujeito particular, mas sofre rebatimentos das condições objetivas e das construções coletivas; o modo de ensinar é orientado por uma perspectiva teórica que se circunscreve em contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e profissionais, sendo retroalimentada nos processos de reflexão.

Concordamos com Pimenta e Lima (2006) de que esta visão abrangente e contextualizada do estágio extrapola a instrumentalização técnica da função docente, possibilitando a formação crítico-reflexiva, na qual se vislumbra o caráter coletivo e social da/o educadora/r, bem como as bases ao exercício crítico às condições materiais nas quais o ensino ocorre, podendo nele intervir.

Neste sentido, compreendemos que o estágio docência pode ser um espaço importante para a ressignificação dos modelos didáticos de ensino e contribuição na construção de um ensino de qualidade, bem como da manutenção da hegemonia dos pilares de nosso projeto de formação profissional.

### Considerações finais

As/Os professoras/es ao exercerem a docência orientam e participam do processo formativo de novas/os assistentes sociais, suas funções laborais servem de sustentáculo da base teórico-prática desses profissionais. Nesse sentido, é de suma importância docentes que atuem afinadas/os ao projeto ético político e com conhecimento sobre a docência. Conforme retrata Almeida (2009, p.03) as/os docentes:

Ocupam um lugar de destaque tanto no âmbito da produção de conhecimentos e da proposição dos perfis e projetos profissionais que orientam a formação de novos assistentes sociais como na reprodução de determinadas práticas, valores e modos de relacionamento com as expressões da questão social e suas formas de enfrentamento. Constituem, desse modo, funções importantes na dinâmica de produção do Serviço Social como uma instituição que se modifica, se renova e se posiciona no cenário acadêmico e político, como também na objetivação das próprias condições e processos institucionais necessários à continuidade da profissão.

Nesse sentido, o processo formativo necessita promover a reflexão crítica na compreensão de homem/mulher, mundo e sociedade e das relações de produção e reprodução da vida social, além de proporcionar subsídios para uma atuação ética e política vinculada a uma perspectiva emancipatória.

Como pudemos observar no levantamento apresentado, há uma escassez de publicações sobre a docência em Serviço Social, e, mais especificamente sobre a formação e o exercício da docência. No âmbito das pós-graduações, vimos também a exiguidade da oferta de

disciplinas específicas para a formação docente, muito embora, como discutido, saibamos que os programas de pós-graduação têm tido um importantíssimo papel na formação das/os docentes em Serviço Social. Pouco também se discute o estágio docência, não havendo indicações e/ou parâmetros coletivos próprios do Serviço Social a nortear os estágios.

Entendemos que a escassez de produção intelectual e de oferta de disciplinas de formação docente é resultado, sobretudo, de uma formação aligeirada no tocante à docência, somado à um cenário de desmonte de políticas públicas, cortes nos recursos advindos do governo para educação pública, precarização do ensino e do trabalho docente, ampliação dos cursos de ensino à distância e, na atual realidade pandêmica a presença do ensino remoto emergencial, que resultou na ampliação de novos e antigos desafios na formação profissional crítica.

É fundamental, no entanto, que, apesar de todas essas questões, o Serviço Social assuma no debate da formação profissional e de seu projeto ético político, a importância da formação docente e sua estratégica centralidade na manutenção da hegemonia desse processo de formação.

Deve-se ressaltar que há iniciativas de capacitação docente da categoria como a da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) intitulada: “ABEPSS itinerante”. Tal estratégia tem se colocado, nos últimos quase dez anos, como fundamental na formação dos conteúdos e alinhamento dos docentes com as diretrizes curriculares e sua atualidade (ABEPSS, 2020). No entanto, entendemos que ela também não dá conta dos elementos que buscamos aqui apresentar, no que tange a formação docente na relação com as questões pedagógico-didáticas e da formação de um *ethos* docente.

Destarte, entendemos que é essencial sanarmos a lacuna da formação docente no Serviço Social, pois somente o domínio do conteúdo é insuficiente para um ensino de qualidade; ou seja, há de se apropriar também de metodologias pedagógicas e da preparação para o trabalho docente, de maneira a propiciar o êxito do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de não reduzirmos a *práxis* docente à reprodução de modelos vivenciados nas nossas experiências enquanto estudantes.

Ante a persistência da instrumentalização da pós-graduação para atender às necessidades do capital e os interesses da política industrial, entendemos que a legitimação histórica da pesquisa na universidade e a valorização quantitativa da produção acadêmica tende à subalternização da graduação na relação com as pós-graduações e, neste sentido, impõem-se os desafios à consolidação da direção social crítica da formação profissional, garantindo a importante articulação entre os dois níveis de formação e, o estágio docência pode ser um

grande aliado nesta perspectiva.

Como tentamos demonstrar, o estágio docência pode ser um espaço importante nessa formação, embora, sozinho não dê conta do processo como um todo. Alinhadas à concepção de que o “estágio não se faz por si só” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 21), entendemos que a reflexão sobre as práticas pedagógicas envolve também a produção de conhecimento e a oferta de disciplinas, como Didática do Ensino Superior e/ou Metodologia do Ensino Superior, duas proposições pouco exploradas nos cursos de Serviço Social, como pudemos ver.

É *mister* superarmos a dicotomia entre prática e teoria, enfrentando o desafio de pensar e realizar uma formação docente que leve em consideração as necessidades teórico-práticas da formação de assistentes sociais para a docência. Dessa forma, assim como as diretrizes curriculares trouxeram respostas a este desafio na graduação, acreditamos que se faz mais do que necessário que nossas entidades da categoria junto aos Programas de Pós-graduação e cursos de graduação, realizem com profundidade o debate sobre a formação para docência criando proposições coletivas que orientem a construção de estratégias pedagógicas para a formação docente.

Compreendemos que a proposição do debate da formação profissional em sentido amplo, capaz de abarcar também a formação docente de qualidade, insere-se na disputa de projetos societários quanto à direção social e política das universidades, fortalecendo-se nas lutas mais amplas pelo direito à educação pública e de qualidade. Entendemos que a defesa e a consolidação do projeto de formação profissional crítico requerem a articulação política dos programas de pós-graduação na área de Serviço Social, fomentando o debate sobre o estágio docente e sua regulamentação nos programas de pós-graduação no país.

Como nos apresentou Cortella (2004), há que se ter paixão por essa “arte” que é a docência. Que nunca a percamos e que possamos despertar em futuras/os profissionais a mesma paixão que nos move: participar ativamente da formação de sujeitas/os prontas/os a transformar o mundo!

## Referências

- ALEXANDRE, H. G. Relatório de avaliação pessoal do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unidade Curricular Ética profissional. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 2019. Não publicado.
- ALMEIDA, N. L. T de. Magistério, direção e supervisão acadêmica. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, v. 1, p. 638-650. 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social de 1996. Disponível em: <[http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf)>.

Acesso em: 29 de julho de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Contribuição da ABEPSS para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil. 03 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/contribuicao-da-abepss-para-o-fortalecimento-dos-programas--de-pos-revisto-201703241351072223440.pdf>>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Apresentação 2020. Disponível em: <<http://itinerante.abepss.org.br/>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento. *Temporalis*, Brasília, v. 11, n.21, p.119-145, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/1380>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

BRASIL. *Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951*. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 jul. 1951. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL. *Decreto n. 86.816, de 5 de janeiro de 1982*. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e dá outras providências. 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1980-1984/D86816.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1980-1984/D86816.htm)>. Acesso em: 09 de agosto 2021.

BRASIL. *Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993*. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 jun. 1993. p.7.613. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL. *Ofício Circular n. 028, de novembro de 1999*. Institui a obrigatoriedade de realização de Estágio Docente na graduação para bolsistas de pós-graduação. Diário Oficial da União, Poder Legislativo. Brasília, DF, 28 nov. 1999. Seção 3, pt. 1.

BRASIL. *Parecer n. 977, de dezembro de 1965*. Define os cursos de pós-graduação. 3 dez. 1965. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CES 6, de 23 de setembro de 1982*. Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Curso de Serviço Social, com base no Parecer n. 412/82, homologado pela Ministra da Educação. Brasília, 1982.

CANÊO, G. Relatório de avaliação pessoal do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unidade Curricular Ética profissional. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 2019. Não publicado.

CARDOSO, P. F. G. *Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do serviço social no Brasil*. Campinas, SP: Papel Social, 2013.

CARDOSO, P. F. G. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 127, p. 430-455, 2016.

CARVALHO, D. B. B.; SILVA, M. O. S. *Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 5 out. 2003, Poços de Caldas (MG). Conferência de abertura. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/~apesjf/unipub.html>>. Acesso em: 11 de agosto de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). *Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010113.pdf>>



- Acesso em: 09 de agosto de 2021.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plataforma Sucupira. Cursos avaliados e reconhecidos. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml;jsessionid=A4nTVF-mO7roJGm4dqYC1O9a.sucupira-218?areaAvaliacao=32>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Portaria n° 076, de 14 de abril de 2010*. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>>. Acesso em: 31 de julho de 2021.
- CORTELLA, M. S. *Escola e conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DUARTE, J. L. N do. Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais. *Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 291-299, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/6GLMjngcgdqQNFXCqSrSgr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- DUARTE, J. L. N do. Pós-graduação e trabalho docente do assistente social: desafios nas federais. *Temporalis*, Brasília, Vol. 18, n. 35, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19471>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021
- EMILIANO, L. L. E.; QUEIROZ, M. F. F. Ser docente no século XXI: o trabalho em uma universidade pública brasileira. *Katálysis*, Florianópolis, v. 23, n. 03, p. 687-699, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/MF9d3zhLxGRVqD4zYh3pksp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- GUERRA, Y. A. D. A pós-graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. *Temporalis*. Brasília/DF, ano 11, n. 22, p. 125-158, jul./dez. 2011.
- IAMAMOTO, M.V.; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*. 11. ed. São Paulo: Cortez/Celats, 1996.
- LEWGOY, A. M. B.; SOUZA, M. A. S. L. de Fundamentos, formação e trabalho profissional: tendências e perspectivas da produção do conhecimento do serviço social. In: GUERRA, Y. et al. (org). *Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica*. Campinas: Papel Social, 2018.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. Curitiba: Cortez, 1991.
- LIMA, R. L. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. *Temporalis*, Brasília, v. 11, n.21, p.119-145, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/78014>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Poiesis Pedagógica, Catalão, Goiás, 2006.
- MATSUNAGA, L Y. T.; RAMOS, A. L. O.; PAIVA, A. C. Relatório Final do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unidade Curricular Política de humanização do parto e direito à amamentação: trabalho interdisciplinar no combate a violações. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 2020. Não publicado.
- MOTA, A. E. Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento. *Revista Katálysis*, v. 16, n. 2013.
- NOGUEIRA, V. M. R. Reflexões sobre a pós-graduação em Serviço Social no Brasil através do perfil dos docentes. *Revista katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 145-154, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-1982-02592017v20n2p155>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

- PAIVA, A. C. Relatório de avaliação pessoal do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) da Unidade Curricular Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 2020. Não publicado.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PINTO, M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional, Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 662-676, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/kXPdtG7FzxtbnH9p5HM7Mn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, Cortez, 2001.
- SILVA, M. L. O de; NOZABIELLI, S. R; RODRIGUES, T. F de. Inserção social como função política da universidade: resistências e perspectivas. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 139, p. 427-439, 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). I Fórum PAD. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/pad/611-2018-i-forum-pad>>. Acesso em: 31 de julho de 2021a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Monitoria. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/monitoria>>. Acesso em: 31 de julho de 2021b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Plano de ensino ADE Curso de Serviço Social da Unidade Curricular Ética profissional 2019a. Não publicado.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Plano de ensino ADE Curso de Serviço Social da Unidade Curricular Política de humanização do parto e direito à amamentação: trabalho interdisciplinar no combate a violações e opressões 2019b. Não publicado.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Plano de ensino ADE Curso de Serviço Social da Unidade Curricular Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I. 2020. Não publicado.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Regulamento do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) 2021. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Aperfeiçoamento Didático da Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/pad>>. Acesso em: 31 de julho de 2021c.