

A DOCÊNCIA ASSISTIDA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL*

Ana Luiza Cabral da Nóbrega¹

Vitória Vivian Cardoso da Silva Aragão²

Andreza Hellen da Costa Lopes Soares³

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar sistematizações teóricas embasadas em autores de referência, assim como fomentar reflexões a partir da experiência prática de estágio em docência assistida, realizadas por três alunas mestrandas - autoras deste trabalho - do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS/UFRN).

A docência assistida é uma das atividades vivenciadas por pós-graduandos. No PPGSS/UFRN, essa atividade tem caráter obrigatório para bolsistas de mestrado e doutorado. As autoras deste trabalho, vale ressaltar, desenvolveram seus estágios em componentes curriculares

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.160-180

¹ Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista da CAPES, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0643-5949>, E-mail: ana.nobrega.713@ufrn.edu.br.

² Bacharel em Serviço Social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Pós-graduação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBPG/CNPq), ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7730-2501>, E-mail: vitoriaviviancardoso@gmail.com

³ Bacharel em Serviço Social, Especialista em saúde com ênfase em Terapia Intensivo Adulto pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital Universitário Onofre Lopes - HUOL/UFRN, mestranda no programa de pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Pós-graduação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBPG/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2293-2817>. E-mail: andreza.soares.700@ufrn.edu.br

diferentes: nas disciplinas de Seguridade Social; Feminismo, Gênero e Patriarcado; e Fundamentos Teóricos Metodológicos Serviço Social III, seguindo, respectivamente, a ordem das autoras apresentada no início do presente artigo. Entretanto, muitas experiências foram semelhantes e as reflexões se encontram nesta sistematização, que traz reflexões teóricas e práticas unidas.

Neste sentido, para alcançar a discussão proposta, o trabalho foi dividido em duas seções: a primeira parte desenvolve um debate teórico embasado nos documentos institucionais que regulamentam o estágio de docência e abarcam sua definição, seus objetivos, suas particularidades na UFRN e a conjuntura de seu exercício. Na segunda seção, apresenta-se a discussão da relevância e dos desafios, considerando o avanço das tecnologias, em especial, a Inteligência Artificial (IA), no processo formativo.

Acrescentam-se ainda as experiências das docentes que, embora particulares e únicas, também abarcam e representam tendências gerais que estão colocadas para a docência no ensino superior. Dessa forma, não se pretende esgotar o tema, mas contribuir, adicionando novas reflexões dessa temática na educação superior.

A docência assistida no curso de serviço social da UFRN

Antes de se iniciar a discussão referente à relevância e aos desafios vinculados à experiência das estagiárias docentes no curso de Serviço Social, é necessário que se faça uma exposição acerca da definição do estágio docência, abarcando: seu aporte legal, as atribuições do estagiário e os procedimentos burocráticos necessários para sua realização. Nesse sentido, essa primeira seção contém uma sistematização teórica e documental dos aspectos inerentes ao estágio de docência.

Para dialogar sobre este processo formativo, é preciso defini-lo como: “Art.41 § 1º a atuação de estudante de Pós-Graduação em Atividades Acadêmicas na Graduação, sob a supervisão direta de

professor do quadro efetivo da UFRN” CONSEPE (2022). Trata-se de uma atividade desenvolvida por discentes de mestrado e doutorado, na qual o pós-graduando assume o encargo de auxiliar um docente na condução de uma disciplina da graduação. É a partir desta definição que se entende a necessidade de localizá-lo dentro de uma relação maior, pois, uma vez que está diretamente imbricado à pós-graduação, deve-se ir ao encontro dos objetivos e diretrizes da mesma.

Conforme indica a resolução elaborada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE (2022, art. 40), a docência assistida possui os objetivos de: (I) contribuir com a formação docente dos estudantes da pós-graduação mediante o desenvolvimento de atividades no âmbito da graduação; (II) contribuir para a melhoria na qualidade do ensino nos cursos de graduação; e (III) contribuir para a articulação entre a graduação e pós-graduação. No caso da UFRN, o mestrado em Serviço Social se configura como acadêmico, tendo como um dos principais objetivos: “III- qualificar profissionais para a docência no ensino superior”. Dessa assertiva, já se entende a importância do estágio para formação em sala de aula, tendo em vista que ele se torna a peça-chave para o processo de aprimoramento.

O estágio docente permite o protagonismo e o desenvolvimento do estudante de pós-graduação mediante a sua inserção direta na sala de aula do curso de graduação, estabelecendo uma retroalimentação pedagógica que envolve três atores: o professor, o estagiário docente e a turma de graduação. É essencial destacar que o estagiário não estabelece uma relação unilateral; as trocas acontecem, sobretudo, com o docente, ao haver reuniões para alinhamento de condutas e construção pedagógica do componente curricular.

Acrescenta-se que a docência assistida é uma atividade obrigatória para os pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (DS\CAPE), bolsistas de apoio à pós-graduação – com bolsas concedidas pela UFRN ou de outras agências de fomento que possuam tal exigência –, e caso se enquadre enquanto atividade obrigatória no regimento dos respectivos programas de pós-graduação (CONSEPE,

2022, art. 42). Assim, conforme indica a resolução, o pós-graduando deve atuar semestralmente em uma turma de componente curricular, cumprindo o período mínimo de um semestre, caso esteja no curso de mestrado, e dois semestres, caso esteja no curso de doutorado.

Dentre as atribuições do estagiário, destacamos elaborar documentos do estágio (plano de docência assistida e relatório semestral), desenvolvimento de atividades durante a disciplina (participação no planejamento de atividade didático-pedagógica, plantão de dúvidas, atuação em aula teórica, participação na construção, aplicação e correção das avaliações e atividades, observação e registro das atividades em sala de aula, produção de material didático etc.). Além disso, o estagiário deve se dedicar às atividades do estágio por no mínimo 6 horas e no máximo 12h semanais, cumprindo a carga horária semestral de, no mínimo, 60 horas (CONSEPE, 2022, art. 43, inc. III; art. 49, § 1º).

No que tange ao plano de docência assistida, trata-se de um documento elaborado pelo estagiário que descreve dados relevantes e propostas de atividades pedagógicas do estágio na disciplina escolhida. O plano deve conter os dados do estagiário e do componente curricular, a justificativa da escolha da disciplina, o objetivo do estágio e a natureza das atividades – formas de atuação, carga horária, frequência, objetivo, metodologia e avaliação de cada atividade (CONSEPE, 2022, art. 51). O documento é feito em articulação com o supervisor de estágio sendo submetido via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), seguindo o prazo estabelecido no calendário acadêmico da UFRN.

O relatório do estágio, por sua vez, é elaborado pelo discente ao final do semestre letivo, sendo composto pela sistematização das atividades desenvolvidas – propostas no plano de atuação – e pela exposição de seus respectivos resultados. O relatório deve conter os dados do estagiário e do componente curricular, as atividades realizadas, seus resultados e dificuldades encontradas, a análise da contribuição do estágio para a formação docente, bem como sugestões e parecer do docente supervisor (CONSEPE, 2022, art. 53). Este

documento também é submetido via SIGAA, seguindo o prazo estabelecido no calendário acadêmico.

As demais atividades são feitas em articulação com o docente supervisor, a depender do que foi acordado no plano; portanto, a elaboração do tipo de avaliação, a escolha de como será desenvolvida a atuação em aula teórica e o plantão de dúvidas, são alinhados com antecedência, descritos no plano e desenvolvidos durante a disciplina.

Além disso, consideramos importante abordar alguns elementos atinentes ao exercício da docência assistida na particularidade do PPGSS da UFRN, dentre eles, a escolha da disciplina de graduação e do momento em que o estágio será realizado. Isto porque o discente possui relativa autonomia para escolher o componente curricular e em que semestre deseja ministrá-lo, caso considere questões como o horário – para não ter convergência entre as disciplinas e obrigações da pós-graduação e a disciplina escolhida da graduação; a necessidade de condução desta disciplina por um professor efetivo do departamento; e a articulação com o docente, tendo em vista que o professor somente pode se responsabilizar por um estagiário por componente curricular⁴ durante o semestre.

Embora não seja um pré-requisito, o alinhamento entre o conteúdo do componente curricular e o tema de pesquisa do discente pode ser considerado um ponto importante para sua escolha, em virtude de possibilitar maior proximidade do estagiário com os assuntos abordados e a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da sua pesquisa na pós-graduação.

Por conseguinte, a realização do estágio tem como pré-requisito o cumprimento de uma disciplina obrigatória, no âmbito da pós-graduação, para os discentes que irão realizar a prática em docência, sendo essa fundamentalmente voltada para o debate da docência no ensino superior e abarcando discussões imprescindíveis

⁴ Existe a possibilidade de realizar o estágio em disciplinas optativas ofertadas no semestre, contudo, esta oferta depende do planejamento do departamento, não sendo possível ter ciência prévia de sua disponibilização, dada a possibilidade dos docentes não incluírem determinadas disciplinas no quadro de oferta.

para o cumprimento do estágio⁵. Esta disciplina pode ser cumprida em concomitância com o estágio ou anterior a ele, dada a possibilidade de escolha do semestre de realização do estágio. Ainda que seja fundamental para o exercício do estágio de modo geral, independentemente do semestre que o discente opte por cumpri-lo – existem algumas vantagens nesta concomitância, como as discussões referentes ao exercício da docência (técnicas, conjuntura, etc.) e orientações que ela viabiliza – com destaque no que diz respeito à produção dos documentos obrigatórios do estágio. Bem como a possibilidade de cumprir em conjunto para não a postergar, dado que os anos posteriores dos cursos de mestrado e doutorado são direcionados para as produções das dissertações e teses.

Cumprido salientar a magnitude da docência assistida por estar além da elaboração técnica de materiais e reprodução de conteúdo, mas, sobretudo, por se tratar da atuação docente como um conjunto de partilha de reflexões críticas desempenhada em um contexto conjuntural que impacta diretamente seu exercício. Isso porque a docência em Serviço Social é um encontro de trocas de reflexões que permitem debater não somente questões que envolvem o fazer profissional, mas também o objeto da profissão e as estruturas que os fundamentam. Em vista disso, abordar a docência assistida sem considerar sua conjuntura seria interpretá-la por um viés pragmático e superficial.

Sendo assim, consideramos importante tratar sobre um movimento iniciado no final dos anos 1990, descrito por Nóvoa (2019) como a “modernização das universidades”, o qual impõe ao ambiente acadêmico a mesma visão do capital em sua fase neoliberal: tudo precisa ser mensurável, rápido e de curto prazo para os resultados. Esse é um desafio importante de se analisar e interfere na dinâmica em sala de aula e no espaço universitário.

⁵ Tais discussões podem tratar sobre a conjuntura do ensino superior do Brasil, particularidades do ensino superior em serviço social, reflexões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, diálogo sobre os desafios, técnicas e metodologias, e o fornecimento de elementos para a realização do estágio de docência.

Neste sentido, a docência no ensino superior está, em suma, inserida em um contexto neoliberal marcado pela mercantilização da educação, fetiche da tecnologia, empreendedorismo e produtividade, trazendo impactos para o exercício da docência tanto em um sentido laboral - as condições de trabalho -, mas também por promover um conflito entre a reflexão crítica e a demanda de respostas imediatas para o mercado de trabalho.

Ao tratar das condições de trabalho, nos deparamos com a vulnerabilidade estrutural, escassez de recursos, sobrecarga docente e questões que se vinculam ao exercício do trabalho docente, oriundas de um projeto de sucateamento da política de educação e, em função disso, mercantilização da educação. Isso porque o investimento no “mercado da educação” – mais precisamente, o incentivo do Estado às iniciativas privadas de educação – está diretamente relacionado ao baixo investimento às instituições de educação públicas, dada a limitação do uso dos recursos do fundo público destinados às políticas sociais em concomitância à diminuição da arrecadação de impostos mediante isenções fiscais e uso da DRU para custeio de dívidas públicas (Frigotto, 2011). Tal cenário impacta diretamente as condições de trabalho dos docentes do campo superior público de diversas formas, dentre as quais destacamos que

Os docentes das instituições públicas são obrigados a trabalhar cada vez mais para mostrar produtividade e, assim, poderem concorrer aos inúmeros editais, uma vez que os recursos se destinam, prioritariamente, àqueles que mostram maior produção. Ao mesmo tempo, por vezes, o acesso aos recursos para a infraestrutura das IES também só é possível por meio dos editais, sobrecarregando, sobremaneira, os docentes que se encontram em cargos de gestão (Lima, 2016, p. 270).

Assim, o trabalho na docência inclui outras demandas que estão além da atuação em aula, mas que influenciam em seu exercício, uma vez que a docência é exercida em meio a sobrecarga de demandas, escassez de recursos, déficit de profissionais, e sendo marcada pela

produtividade acadêmica. Isso rebate na docência assistida em razão de o estagiário acompanhar parte dessas condições de exercício, possibilitando uma aproximação desta realidade sob uma outra perspectiva: a do docente. O contato com essa realidade por esta ótica é relevante para a formação docente tanto por viabilizar a experiência e preparo do profissional frente a isso, quanto por fomentar reflexões críticas deste cenário com ainda mais materialidade.

Acerca do conflito entre reflexão crítica e a demanda de respostas imediatas para o mercado de trabalho, evidenciamos que, em uma sociedade permeada pelo imediatismo, a docência no ensino superior – público ou privado – tem expressado sua busca pela formação de profissionais supostamente preparados para o mercado de trabalho. Contudo, faz-se necessário questionar quais são essas habilidades requisitadas e a partir de qual perspectiva essa qualificação se ancora.

Em um viés mercantil, decerto, a ideia de valorização do quantitativo, de respostas imediatas e superficiais, bem como de profissionais polivalentes e prontos para responder, configura-se como uma exigência do mercado na atualidade, devendo esses sujeitos tornar-se aptos à rápida empregabilidade (Nóvoa, 2019). Essa rápida empregabilidade é, na verdade, um dos maiores *marketings* de instituições de ensino superior privadas, cuja métrica de qualidade da instituição se baseia no quão velozmente esses profissionais recém formados irão ingressar no mercado de trabalho. Portanto, vendem a ideia de que os profissionais sairão da graduação com todas as habilidades que o mercado deseja e assim, imediatamente conseguirão trabalhar na área.

Dessa forma, a universidade não está isenta dos movimentos gerados pelo capital; por isso, ao ser pensada pelo prisma da empregabilidade, esse espaço limita um processo de formação acadêmica e pessoal crítica – o qual demanda tempo e reflexões que não cabem, muitas vezes, no curto tempo de uma aula e mesmo no tempo da graduação. A universidade, nessa concepção funcionalista, é espaço somente para “qualificar” a força de trabalho para o mercado,

o qual está cada vez mais caracterizado pela exploração, precarização e informalidade.

O discurso em torno da excelência, muito vinculado à lógica do produtivismo acadêmico, torna-se regra nesse contexto para docentes e discentes (Nóvoa, 2019). Isso significa menos tempo para realizar reflexões e produções analíticas em profundidade e participar da construção de pesquisas a longo prazo. Quando esse discurso, produzido socialmente, invade o imaginário e chega ao ensino superior, a universidade torna-se espaço de imediatismo, sendo conduzida pelo princípio de utilidade. Por isso, observa-se uma proliferação na produção de artigos científicos, os quais são indispensáveis; porém, diferentemente de outros tipos de obras literárias, requerem menos tempo e aprofundamento teórico e científico para sua realização. Segundo Nóvoa (2019, p. 60), “o desequilíbrio entre ensino e investigação é a principal doença das universidades do princípio do século XXI [...]”.

O fetiche da tecnologia ganha espaço neste campo, principalmente após um cenário pós-pandêmico, por possibilitar respostas instantâneas sem que haja a necessidade de refletir profundamente. É válido evidenciar que a problemática que envolve o uso da tecnologia não está na tecnologia em si, mas em seu direcionamento, isto é, quando a tecnologia é utilizada para ampliar a produtividade e, com isso, substituir a qualidade do conhecimento: a capacidade de reflexão ou o pensar elaboradamente em uma perspectiva crítica se perde neste processo. Consequentemente, a qualidade do trabalho é negligenciada, uma vez que a métrica de sucesso é a rapidez do ingresso e não a profundidade da análise.

No serviço social, isso pode ser nocivo, já que tem a reflexão crítica como base do fazer profissional, principalmente por ter o marxismo enquanto matriz teórica hegemônica, que preza pela compreensão da realidade social baseada em um prisma de totalidade social. Respostas pragmáticas, sem uma leitura que ultrapasse a superficialidade, são negadas e refutadas pela categoria desde o período de reconceituação da profissão.

Nesta trilha, embora não seja possível evadir-se deste cenário – afinal, as(os) assistentes sociais não estão alheios a esta realidade – o serviço social propõe um pensamento contra-hegemônico, na defesa de uma prática profissional que apreende seu objeto, as expressões da questão social em suas múltiplas determinações. Para isto, exige-se o pensamento crítico, a pesquisa, a reflexão. Todavia, aqui se expressa uma das contradições atinentes à docência em serviço social: como exercer a docência fomentando a reflexão, a pesquisa e o pensamento crítico em uma conjuntura marcada pela imediatez?

A tentativa de formar maiores quantidades de profissionais para a rápida empregabilidade muitas vezes desconsidera a descartabilidade desses sujeitos para o mercado, uma vez que os prepara para seguir demandas específicas de um mercado que constantemente sofre alteração. A formação de profissionais com uma qualidade de ensino fortalecida pela dimensão investigativa desenvolve habilidades que sustentam as mudanças desse mercado. No serviço social, a docência se particulariza por formar profissionais amplos, com conhecimentos que estão além de benefícios ou políticas públicas e sociais específicas e da elaboração de instrumentos e materiais, mas contribui para a formação de assistentes sociais capazes de apreender as mudanças nas expressões das questões sociais – que sofrem alteração em razão das modificações no mercado.

Relevância da docência assistida

Ao se tratar da relevância da docência assistida, é necessário situar que as elaborações aqui feitas refletirão sobre o serviço social. Neste sentido, a docência é uma possibilidade de atuação do assistente social, haja vista a lei de regulamentação da profissão, a qual estabelece:

V - assumir, no magistério de Serviço Social, tanto no nível de graduação como de 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;
- VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; (Brasil, 1993).

Com base no ordenamento jurídico da profissão, parte-se do entendimento de que a docência em matéria de serviço social no ambiente universitário é uma atribuição exclusiva de assistentes sociais. Diante disso, aponta-se o primeiro aspecto da relevância do estágio da docência para os profissionais, uma vez que ele é uma etapa formativa a qual aproxima o pós-graduando do magistério, preparando-os para atuar na formação de novos/as assistentes sociais.

Além da especificidade das funções privativas, o estágio docência permite que o aluno da pós-graduação em serviço social compreenda como as expressões da questão social se manifestam na educação. Isso porque a sala de aula também se constitui como um campo repleto de expressões das desigualdades da sociabilidade capitalista. Dessa máxima, entende-se que, ao vivenciar as dinâmicas estruturais que perpassam a docência, o pós-graduando compreende que o magistério ultrapassa o campo da transmissão de conhecimento e abarca outras complexidades, dentre elas, a compreensão de que as desigualdades de classe, raça, gênero etc., as quais afetam o processo de construção de conhecimento, exigem a organização de estratégias pedagógicas frente à realidade.

Sob essa ótica, ratifica-se a importância da indissociabilidade entre docência, estágio e aspectos sociais:

Essa proposta de estágio tem uma lógica curricular: a superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, de forma a permitir intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Isso constitui, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço

por excelência para o pensar crítico, a dúvida, a investigação e a busca de soluções (Lewgoy, 2013, p. 74).

Outrossim, o estágio de docência mobiliza os discentes a articularem as três dimensões da prática profissional dos/as assistentes sociais, sendo elas: a dimensão teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. No que diz respeito à primeira dimensão, os discentes da pós-graduação necessitam articular os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos na graduação e na pós para transmitir conhecimentos aos discentes graduandos. Nesse processo de reconstrução e articulação de saberes, encontra-se a contribuição do estágio docência, visto que propicia ao pós-graduando não somente a consolidação de seus conhecimentos, mas o desenvolvimento da capacidade de filtrar, interpretar e selecionar conteúdos e atividades intencionalmente, definindo objetivos de aprendizagem que dialoguem com a realidade da turma.

No que diz respeito à dimensão técnico-operativa, o estágio exige a competência no âmbito do planejamento e processos avaliativos contínuos, ou seja, a capacidade de antecipar as ações, organizá-las por meio da escolha das atividades, e da metodologia que será utilizada. No entanto, é necessário pontuar que o planejamento e as escolhas pedagógicas não são puramente técnicos ou neutros, mas processos dotados de intencionalidade política e ética. Dessa forma, ao exercer tal reflexão crítica ao planejar, efetivar e avaliar sua execução, o estagiário docente adquire um amadurecimento crítico essencial para docentes.

Ressalta-se ainda o impacto positivo do estágio ao agregar um arcabouço teórico acerca da didática e metodologias ativas em ensino. Embora a docência seja reconhecida legalmente como uma atribuição de assistentes sociais, a graduação e pós-graduação não destinam disciplinas específicas para a docência em serviço social relacionadas à prática pedagógica, contando com somente um componente curricular no mestrado.

Como já explicitado, a ética atravessa o processo de planejamento, mas não se restringe a ele, ao estar presente em toda trajetória

do ensino-aprendizagem. Cabe destacar que o desenvolvimento do compromisso ético-político, ou seja, o direcionamento ético-político em que será construída a prática de lecionar, também será requisitado do docente no estágio. Em razão disso, o discente da pós-graduação, na sua experiência em sala de aula, desenvolve também a capacidade crítica de refletir sobre qual modelo de educação quer seguir e implementar, bem como qual perfil de profissionais almeja formar.

Nessa esteira, entendemos que a política de educação tende progressivamente “[...] deslocar o centro de interesse dos conteúdos teóricos para outros de caráter instrumental, centrados na prática e no sistema produtivo, sensíveis às exigências do mercado” (Iamamoto, 2019, p. 24). Contudo, no estágio da docência, o discente e professor têm a possibilidade de pensar criticamente e ir de encontro às propostas que coadunam com a formação de técnicos acríticos para o mercado de trabalho.

A partir das breves considerações ao discutir sobre a relevância do estágio em docência em serviço social, entende-se que este processo de aprendizado contínuo proporciona ao discente uma experiência qualificada para mais um campo de atuação, ao entender que a docência em matéria, área e unidade de serviço social é uma atribuição privativa de assistentes sociais. Ademais, pode-se compreender que as contribuições do estágio não são somente na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, mas também na solidificação dos conhecimentos profissionais, articulação pensada e planejada entre a teoria e prática. Por fim, o estágio em docência nos ensina que as dimensões do fazer profissional estão presentes em todo espaço-ocupacional, assim como as expressões da questão social.

Desafios da docência assistida

Esse tópico do capítulo é destinado a refletir sobre as principais dificuldades no percurso de realização do estágio em docência assistida, observadas a partir das experiências das autoras deste trabalho,

reflexões teóricas e diálogos com as professoras responsáveis pelos componentes curriculares.

Referente aos impasses observados em sala de aula, o acesso à internet e o uso recorrente dos aparelhos celulares contribuem para a baixa concentração e a redução da participação voluntária dos discentes nas aulas. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) “Acesso à internet e à televisão e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2024”, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada em 2024, 98,4% dos estudantes de nível superior (graduação, especialização, mestrado ou doutorado) de instituições públicas de ensino utilizam a internet (p. 31). Em relação ao equipamento mais utilizado, segundo a mesma pesquisa, o telefone celular segue na frente com 98,8% em 2024 (p. 33). Outro dado interessante, refere-se à “finalidade do acesso à internet” (p. 36). Entre as opções referenciadas, “ler jornais, notícias, livros ou revistas pela Internet” aparece na sétima posição; todas as anteriores são vinculadas ao uso para troca de mensagens/imagens, utilização das redes sociais, assistir filmes ou seriados, ouvir músicas/*podcast* etc.

Dessa forma, constata-se que os alunos, mesmo na condição de universitários, utilizam bastante o ambiente virtual – desviando a concentração das temáticas em sala de aula – e acabam por consumir conteúdos de rápida absorção produzidos por criadores de conteúdo em plataformas sociodigitais (*Whatsapp, Instagram, TikTok, YouTube* etc.). No Serviço Social, os ditos “influenciadores” e os conteúdos virais se expandem em números e formatos: são vídeos curtos, manuais prontos, mapas mentais, minicursos on-line e tantas outras opções de conteúdos que são criados e pensados para “praticizar” a teoria e “facilitar” a prática profissional. Todavia, enquanto profissão comprometida com um projeto ético-político e uma formação crítica frente às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista-patriarcal-racista, o consumo desses conteúdos torna-se fragilizador da construção desse projeto profissional vinculado à luta e emancipação da classe trabalhadora.

Ademais, o uso indiscriminado das IAs torna-se, cada vez mais, motivo de preocupação para os docentes, tendo em vista os impactos no processo de ensino-aprendizagem e até criativo dos alunos. No que se refere à interlocução entre a IA e a educação, é a partir da década de 1960 que esse movimento ganha força e se expande com os sistemas de tutorias inteligentes, o desenvolvimento das tecnologias de aprendizado adaptativo e, mais recentemente, com a pandemia do Covid-19, a qual introduziu o ensino remoto em escala global (Bandeira; Aquino, 2025).

Não podemos separar as transformações do sistema educacional das que ocorrem no mercado; por isso, a incorporação da inteligência artificial na educação, segundo Bandeira e Aquino (2025, p. 321), “pode ser vista como resposta às demandas de mercado e uma maneira de alinhar os sistemas de ensino com estratégias do modelo econômico e de seus atores principais, como as empresas transnacionais de tecnologia”.

A utilização das IAs se expande com o desenvolvimento dos *chatbot* baseado em IAs generativas, que ganham força nessa era da globalização e mundialização do capital e das informações – sendo o *ChatGPT* uma de suas expressões. No contexto educacional, o uso dessas ferramentas revisita uma série de desafios éticos percebidos e é motivo de preocupação para docentes e instituições de Ensino Superior. Como sinaliza Costa *et al.* (2025, p. 7),

[...] a questão da privacidade é um ponto de atenção no uso dessas tecnologias, uma vez que o *chatbot* pode coletar e armazenar informações pessoais dos alunos. É fundamental destacar a importância da qualidade e precisão das informações fornecidas pelo *GPT*. É possível que o modelo seja treinado com dados enganosos ou incorretos, representando uma preocupação relevante. Essa situação pode levar à disseminação de informações falsas, com potenciais consequências negativas para a sociedade. Por fim, por ser utilizado como ferramenta de análise e escrita, apresenta alguns dilemas éticos em relação aos direitos autorais e de propriedade intelectual.

O consumo dos *chatbot*, a partir das experiências e reflexões de docentes e estagiárias, impacta a criação e elaboração de textos para as atividades de escrita solicitadas em sala – sejam elas atividades avaliativas ou pedagógicas. Soma-se à redução drástica das leituras dos textos base utilizados para as aulas e, conseqüentemente, à diminuição das participações e interações de sala.

Além disso, a conciliação entre as demandas da pós-graduação e a realização do estágio, também se apresenta como um desafio. O mestrado, pelo seu tempo curto, requer que o pós-graduando assuma simultaneamente várias atividades: componentes curriculares, integralização de carga horária, publicação de trabalhos, participação em grupos de pesquisa, escrita do projeto/pesquisa de dissertação e ainda a realização do estágio, o que acaba sobrecarregando a discente.

Embora o curto período de tempo do curso de mestrado seja uma característica específica desse modelo de qualificação, este tempo é ainda mais suprimido em face das necessidades do capital. Harvey (2008), ao analisar os efeitos da acumulação flexível do capital, apontou para uma série de efeitos econômicos⁶ e sociais que culminaram em uma transformação na experiência do espaço e do tempo, sendo definida pelo autor pela expressão compressão espaço-temporal. Chauí (2003, p. 10) nos explica que se trata do seguinte fato:

A fragmentação e a globalização da produção econômica engendram dois fenômenos contrários e simultâneos: de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço – tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro.

A autora indica que essa compressão traz um conjunto de impactos para o ensino superior, dentre os quais destacamos a

⁶ Dos quais não iremos desenvolver de forma mais detalhada, tendo em vista não se tratar do objeto central deste trabalho. Ainda assim, indicamos a leitura da obra referenciada para maior aprofundamento deste debate.

diminuição do tempo de pós-graduação. Isso porque essa diminuição acarreta na concentração das atividades do mestrado em um período ainda menor de tempo, de modo que haja a necessidade de conciliá-las. Neste sentido, para além das diversas críticas relacionadas à diminuição deste tempo, observamos a sobrecarga e, em função disso, a possibilidade de perda de qualidade das atividades desenvolvidas devido à condensação delas.

Ao nos referirmos à perda de qualidade, queremos aduzir que, quando a experiência de estágio é exercida em concomitância com uma amplitude de outras demandas da pós-graduação, o engajamento e o desempenho do estagiário nesta atividade em específico podem ser afetados. É evidente que a conciliação de diferentes demandas não é uma particularidade da docência assistida, uma vez que esse processo ocorre similarmente em outras atividades desta sociabilidade, principalmente diante do cenário neoliberal marcado pelo incentivo à produtividade. Mesmo assim, é necessário destacar que as atividades desenvolvidas no mestrado são essenciais para a formação desses profissionais, mas encontram limitações vinculadas à qualidade de seu exercício, uma vez que seu curto tempo de duração, ainda mais impulsionado pela compressão do espaço-tempo, é antagonista desse processo.

Não somente, essa compressão impacta o desenvolvimento da docência assistida, pois “[...] faz com que as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões” (Chauí, 2003, p. 11). Assim, a experiência do estágio em docência, em sua amplitude, encontra limites devido à conjuntura atual do campo de ensino de modo geral.

Uma outra dificuldade que pode se fazer presente se vincula à vulnerabilidade estrutural e à disponibilidade de recursos para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Muitas vezes, alguns recursos podem ser interessantes para a atuação docente, como no caso de dispositivos audiovisuais (vídeos, documentários, músicas), devido

a possibilitarem a exposição de conteúdos vinculados à disciplina, impulsionarem debates e serem utilizados para diferentes funções a fim de diversificar a abordagem do tema.

Contudo, sabe-se que, em um cenário de desfinanciamento e sucateamento de políticas sociais – e, na particularidade deste trabalho, da política de ensino superior –, a ausência\insuficiência de recursos se faz notória. Assim, a sua exposição de materiais audiovisuais depende de equipamentos eletrônicos que deveriam ser disponibilizados pela instituição, mas que, diante da escassez de recursos, sua oferta é limitada. Desta forma, a ausência de equipamentos pode impedir sua reprodução, a menos que o docente – ou, neste caso, o estagiário – traga seus próprios dispositivos. Ademais, isso pode limitar/restringir a criatividade para o planejamento de atividades e dificultar materialmente sua execução.

Nesse sentido, embora muitos sejam os benefícios e oportunidades experienciados pela docência assistida, achamos fundamental tratar sobre seus desafios, em particular os observados por essas autoras, os quais se apresentam no cotidiano de sala de aula nas universidades e nas vivências da pós-graduação. Todavia, não poderíamos deixar de reafirmar os esforços de professores(as) e estagiários(as) docentes de manter esse espaço fortalecedor do conhecimento crítico, científico e emancipatório – o qual, para nós, assistentes sociais, refere-se a reafirmar nosso projeto ético-político.

Considerações Finais

Este capítulo teceu considerações acerca do estágio em docência realizado na pós-graduação em serviço social. Num primeiro momento, apresentou as particularidades e pré-requisitos exigidos pela UFRN. Ademais, sob a luz da teoria crítica, apresentou aspectos consolidados como uma dificuldade para materializar a docência com qualidade, haja vista o avanço das tecnologias na educação, que progressivamente assume um papel central no processo de construção de conhecimento dos alunos. Dessa forma, evidenciou-se nas

experiências das discentes que os recursos tecnológicos não são utilizados apenas como ferramentas de suporte e consulta, mas sim como fonte de principal conhecimento e estímulo. O que afeta, portanto, o desempenho, assim como a capacidade crítica dos alunos para resolver problemas, provas, e aspectos que o processo ensino-aprendizagem exige dos alunos.

Outrossim, discutiu-se que uma tendência mercadológica tem se inserido nas universidades públicas. Apesar dos ataques, ainda existem espaços de potencialidades, sendo o estágio em docência um deles. Sob esse contexto, entendemos que o estágio em docência auxilia na preparação do estagiário para atuar na formação de novos assistentes sociais, na compreensão das manifestações das expressões da questão social na educação, na mobilização dos discentes na articulação das dimensões da prática profissional dos/as assistentes sociais e no desenvolvimento de habilidades e técnicas que envolvem a docência, uma vez que este processo, na totalidade, proporciona uma experiência qualificada e supervisionada para este campo tão importante.

Ademais, o artigo apresentou desafios vivenciados durante a docência assistida, dos quais foram destacados o uso indiscriminado das IAs, a conciliação de demandas da pós-graduação e a limitada disponibilidade de recursos, que, por serem reflexo de uma conjuntura macro, impactam tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Portanto, embora a experiência seja composta por desafios e possibilidades, ressaltamos sua relevância, principalmente por se tratar de um espaço que promove trocas essenciais entre docente, estagiário e discentes, o que, além de fortalecer a formação dos discentes, envolve qualificar futuros docentes.

Referências

BANDEIRA, Y. A.; AQUINO, F. J. A. de. Futuro da educação com inteligência artificial: euforia ou revolução? *Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 7, n. 1, p. 315-331, 2025.

Disponível em:

<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/437/469>.

Acesso em: 4 abr. 2026.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], set./dez. 2003.

COSTA, M. F. B. et al. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 30, e025003, 2025. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772025000100302&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2026.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 134, p. 13-33, jan./abr. 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/gwppQgcLzrmR8hNgrFyhMZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Acesso à internet e à televisão e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2024*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/7552c746f69b9cb9b436b44bdce6b60a.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

LIMA, R. L. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70,

2019. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710>. Acesso em: 17 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 008, de 21 de junho de 2022*. Dispõe sobre o regulamento geral dos Programas e Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: UFRN, 2022. Disponível em: https://metodologiasativas.imd.ufrn.br/assets/documentos/Resolucao_008-2022-CONSEPE.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.