



---

## ASSISTENTES SOCIAIS E DOCÊNCIA NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: tecendo aproximações

Jolinda Alves de Moraes

Lorena Ferreira Portes

### RESUMO

O artigo apresenta e analisa parte dos dados coletados através de uma pesquisa realizada com assistentes sociais que atuam na docência no curso de Serviço Social em uma instituição privada no município de Curitiba- Pr, sobre os saberes docentes imbricados na prática docente no ensino superior. Parte-se de uma problematização sobre os saberes que são mobilizados pelos professores assistentes sociais na prática docente e quais são suas particularidades.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Formação profissional do Assistente Social; Saberes docentes.

### ABSTRACT

The paper presents and analyzes of the data collected through a survey of social workers in the course of teaching Social Service in a private institution in Curitiba-Pr, on the faculty knowledge intertwined in teaching practice in higher education. Part is a questioning of the knowledge that are mobilized by social workers, teachers in teaching practice and what are its characteristics.

**Keywords:** Higher education, Vocational training Social Worker; Teaching knowledges.

## **INTRODUÇÃO**

O artigo tem por finalidade apresentar os dados parciais de uma pesquisa realizada em março de 2013 com assistentes sociais docentes no curso de Serviço Social de uma instituição privada no município de Curitiba. A pesquisa desencadeou-se como fruto das discussões realizadas no I Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente realizado no início de 2013, na capital paranaense, quando foi criado um grupo denominado EFOCES - Estudos sobre Formação Continuada no Ensino Superior, que teve como tarefa inicial desenvolver uma pesquisa com professores do ensino superior para investigar como a formação docente está sendo pensada e trilhada. Aprofundando estudos sobre essa temática realizamos uma primeira aproximação com os dados coletados com a pesquisa que ora desenvolvemos junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social na Universidade Estadual de Londrina - Pr, em nível de doutorado que tem como objetivo investigar como vêm sendo construídos os saberes que mediatizam a prática docente de Assistentes Sociais que atuam nos cursos de Serviço Social do Estado do Paraná.

### **1. CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISADA**

No Estado do Paraná, segundo dados do Censo de 2010, há 39 instituições de ensino superior que ofertam o curso de Serviço Social, sendo que destas, 8 oferecem na modalidade à distância. Em Curitiba, são 3 instituições privadas, sendo uma delas universidade. Os assistentes sociais docentes pesquisados atuam em uma faculdade privada de Curitiba. A princípio, cabe apresentar o perfil dos docentes entrevistados, considerando como os mesmos vêm construindo sua trajetória profissional na docência, bem como suas compreensões sobre essa prática profissional e os saberes que a mediatizam.

A realidade pesquisada, ou seja, docentes que atuam em uma instituição privada, nos possibilitou identificar algumas características essenciais. No curso, como professores com formação em Serviço Social e que ministram disciplinas específicas, o total é de 8 professores. No entanto, somente 7 responderam ao questionário. O Curso de Serviço Social nessa instituição tem 7 anos, sendo consideravelmente novo, comparado com outras instituições no município. Dos oito professores assistentes sociais, 7 são mulheres e somente 1 homem. Em relação à carga horária, 6 professores são horistas e 2 professoras são caracterizadas como pesquisadoras, com carga horária de 40 horas, sendo uma delas a coordenadora do curso. A carga horária dos professores considerados horistas oscila de 8 a 12 horas semanal. Sobre a titulação, 4 professores são mestres, 2 são doutoras e uma especialista. É preciso pontuar que 3 professores mestres estão cursando o doutorado e a

professora especialista está cursando o mestrado. Dos professores mestres, 3 concluíram o mestrado na área da educação e 2 na área do Serviço Social. Os doutorados são na área do Serviço Social e a especialização em metodologia da ciência. No que diz respeito às atividades que exercem no ensino superior, enquanto docentes, 6 declararam participar de atividades de pesquisa, através da existência de grupos de estudo e de grupos de pesquisa no Curso. Atualmente, o curso conta com 3 grupos, sendo um deles de pesquisa e 2 como estudo; os demais professores, apontaram que participam de atividades de extensão.

Esses dados apresentados, aparentemente ingênuos, revelam uma realidade da educação, especificamente, do ensino superior, atravessada pela lógica mercantil e empresarial. Dados do Censo do Ensino Superior (2010) nos subsidiam essa compreensão que reforça a condição de professor horista no ensino superior, particularmente, nas instituições privadas. Em 2010, as instituições privadas contavam, predominantemente com horistas (48,0%), apesar do aumento da participação percentual dos regimes integral e parcial de 2001 a 2010. Na categoria privada, prevalecem os horistas, ainda que esses tenham diminuído de 55,8%, em 2002, para 48,0%, em 2010. Os regimes integral e parcial aumentam seus percentuais de participação, sobretudo de 2008 para 2010. No ano de 2010, 24,0% dos regimes de trabalho são em tempo integral e 28,0% em tempo parcial. Ao se comparar as participações percentuais de cada atividade desempenhada na IES, verifica-se que, nas públicas, os docentes estão envolvidos em mais atividades do que nas instituições privadas. A atuação em atividades de extensão, pós-graduação e pesquisa é maior nas IES públicas.

Portanto é preciso considerar que, na realidade das instituições de ensino superior, na condição de Faculdade, as atividades de extensão e pesquisa não se configuram como elementos obrigatórios. Dessa forma, a inserção dos docentes nessas atividades, ocorre, por vezes, de forma espontânea e sem remuneração. Os docentes pesquisados confirmam essa condição: os professores que participam dos grupos de estudo e pesquisa não são remunerados. Somente duas professoras, caracterizadas como pesquisadoras têm na sua carga horária de trabalho, horas específicas destinadas à pesquisa. Os demais professores participam pelo seu interesse e compromisso com a formação profissional, seja em atividades de pesquisa ou de extensão. Outro ponto a destacar diz respeito à titulação. A pesquisa mostrou que os professores tem buscado uma maior qualificação em relação a sua formação, sendo que o Mestrado e Doutorado se configuram como estratégias pleiteadas e alcançadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96 faz referência à preparação pedagógica para o exercício na docência no ensino superior, preconizando que essa preparação deverá ocorrer prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Podemos evidenciar que está ocorrendo a elevação da titulação dos

docentes. Dados do Censo do Ensino Superior de 2010 mostram essa realidade. A maior elevação se dá em relação ao título de doutorado (123,1%), seguida de crescimento na titulação de mestrado (99,6%) e da categoria “até especialização” (23,2%). Entre os componentes desta última categoria, estão o aumento de 54,0% na titulação de especialistas e o decréscimo de 42,9% das funções docentes com apenas graduação. Especificamente em relação à categoria pública, as funções docentes com doutorado passam de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável – de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010; e, para o grupo com “até especialização”, o correspondente percentual de participação passa de 37,3%, em 2001, para 21,2%, em 2010. No âmbito privado, ocorre a participação majoritária do mestrado, que passa de 35,4% das funções docentes, em 2001, para 43,1%, em 2010. A “até especialização” predominava em 2001 (52,5%) e apresentou uma queda de mais de 10% ao longo da década, representando 41,5% das funções docentes em 2010. Já o doutorado passou de 12,1% em 2001 para 15,4% em 2010. Esse aumento nas titulações precisa ser ressaltado considerando diferentes fatores: o primeiro é a própria exigência da LDB no que diz respeito ao número mínimo de professores mestres e doutores que as instituições precisam ter.

Muitas vezes, partindo da experiência profissional enquanto docentes e da pesquisa realizada, os professores realizam testes seletivos e concursos para um nível de formação (graduação e/ou especialista), mesmo tendo titulação acima da exigência.. A LDB, em seu artigo 52 indica que um terço do corpo docente da universidade deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime integral de trabalho. As instituições, tendo atendido às exigências legais, acabam por não valorizar e estimular a formação dos professores, contribuindo para o processo de precarização do trabalho docente.

Outro ponto a destacar é de que, expressamente na realidade das instituições privadas, não há a contrapartida da instituição na valorização da titulação e capacitação docente. O professor, solitariamente, sem recurso e apoio da instituição, busca essa qualificação, por vezes, tendo que conjugar o seu aperfeiçoamento e qualificação profissional com uma ostensiva carga horária de trabalho. As condições para essa qualificação são restritivas e ameaçam a formação docente, precarizando-a.

Entretanto a elevação de titulação não é sinônima de qualidade na formação docente. Devemos considerar que a pós-graduação é uma das modalidades de formação de professores o que não anula outras estratégias que contribuem para a formação pedagógica dos professores, considerando que muitos são bacharéis e, no caso da pesquisa realizada, todos são. Duas professoras, além da formação em Serviço Social,

possuem complementação pedagógica em História. Outro elemento a ser considerado é refletir sobre até que ponto o mestrado e o doutorado qualificam a formação pedagógica, pois muitas vezes, em seus programas há uma carga horária reduzida para se discutir a docência e seus saberes. Nesse sentido, é preciso considerar a formação pedagógica como um conjunto de elementos constitutivos, que não se reduz a qualificação através do mestrado e doutorado. A formação pedagógica pode ser construída de diferentes maneiras, com múltiplas formas de capacitação, formal e não-formal, através de cursos, eventos, reuniões, debates, troca de experiências, leituras e reflexões.

## **2. O CAMINHO PERCORRIDO PARA A DOCÊNCIA: os saberes da prática docente**

No debate sobre a profissionalidade docente, tem se problematizado sobre as condições e os caminhos percorridos pelos professores para chegar à docência. Dessa forma, considerando que a docência não é uma atividade profissional secundária e que, para exercê-la, não basta o conhecimento do assunto/matéria específica de uma área do conhecimento ou gosto pelo ensinar, considerado, por vezes, como vocação, defendemos que, apesar da realidade mostrar o caminho truncado (despreparo e sem formação) percorrido pelos docentes, é preciso considerar uma formação e a construção de uma identidade profissional docente. Discursos de que *se aprende e se faz professor na marra, na prática, com os erros e acertos*, já não respondem aos desafios que são postos a essa prática profissional.

Quando interrogamos nossos sujeitos de pesquisa sobre como escolheram a docência, recebemos respostas conflitantes. Por um lado, 5 professores afirmaram que a escolha pela docência se deu pelo interesse à pesquisa e pelo lecionar; 2 indicaram que a escolha se deu pela vocação. Dessa forma, podemos compreender que ainda se faz presente, nos discursos docentes que ser professor, no ensino superior, é uma questão de vocação, como se fosse uma condição inata, que não exigisse competências específicas e formação profissional, *já nasceu para ser professor*. Essa ideia acaba por desvalorizar a docência enquanto profissão, contribuindo para seu desprestígio e desprofissionalização. Como afirmava Paulo Freire (1991, p. 32):

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

A identidade docente é uma construção que se faz durante toda a trajetória profissional implicando em um processo de formação baseado em conjunto de saberes. Os saberes docentes, como afirma Tardif (2012) não se reduzem a uma função de transmissão

dos conhecimentos constituídos. A prática docente integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Dessa forma, o saber docente é plural, formado de saberes “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2012, p. 36). Diante dessa premissa, indagamos como os Assistentes Sociais Docentes constroem os saberes que mediatizam a prática docente.

A docência demanda conhecimentos específicos que nem sempre estão presentes nos cursos de graduação e pós-graduação, com exceção dos cursos de Pedagogia.

(...) pois contribui para o exercício da docência que exige conhecimentos e competências específicas que o bacharelado não propicia.

Enquanto bacharéis, que não possuem uma formação pedagógica para atuação na docência no ensino superior, na formação de assistentes sociais e, considerando que essa atuação se constitui como atribuição privativa dos assistentes sociais<sup>1</sup>, como consideram a sua formação e como identificam os saberes que são mobilizados para atuação profissional na docência no curso de Serviço Social. Na busca por identificar os saberes que são considerados pelos Assistentes Sociais Docentes, obtivemos as seguintes respostas:

Além do conhecimento do conteúdo necessário para as disciplinas, os saberes pedagógicos que envolvem as ações relacionadas ao ensino-aprendizagem, para garantia da aquisição de conhecimentos pelos discentes. (Assistente Social A)

Os saberes são plurais: técnicos, pedagógicos, afetivos, teóricos. Saberes específicos da área de discussão, como também didático-pedagógicos. (Assistente Social B)

Através das falas podemos compreender que os mesmos consideram que a docência não se reduz a uma mera transmissão de conhecimentos e que, portanto, somente os saberes técnicos e científicos articulados pela profissão, não respondem à complexidade da prática docente. Dessa forma, podemos nos respaldar em Tardif (2012), quando considera que os saberes docentes são múltiplos, destacando os saberes disciplinares que são oriundos da formação dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade, correspondendo aos diversos campos de conhecimento e são transmitidos nos cursos superiores. Os saberes curriculares, para o autor, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais através de programas escolares.

Entendendo que a aprendizagem não é somente a transmissão de conhecimentos e que é necessária uma constante atualização para a prática docente, penso que é necessário conhecer as especificidades da profissão, somados aos conhecimentos da prática profissional contextualizada e das ciências sociais (na medida do possível).(Assistente Social C)

---

<sup>1</sup> As atribuições privativas do Assistente Social estão apontadas no artigo 5º da Lei que regulamenta a profissão – 8662 de 1993.

Podemos, a partir dessas contribuições, compreender que a docência exige conhecimentos formalizados, ou seja, baseados no conhecimento produzido pelas ciências e nos currículos das profissões, que traduzem o modo de ser da profissão, seu *ethos* profissional. No entanto, somente esses conhecimentos não traduzem a profissionalidade docente, pois para ser professor (a) não basta dominar os conhecimentos de sua área específica de formação, ou seja, os saberes disciplinares e curriculares. Como destacam os professores pesquisados, os saberes da prática profissional também se fazem necessários. Analisando a particularidade do Serviço Social, a docência exige um conhecimento da realidade social, suas múltiplas determinações e de que forma a profissão formula e implementa respostas a essa realidade.

Diferentes saberes: os relacionados ao conhecimento curricular, dos conteúdos, os saberes da experiência e os saberes pedagógicos. (Assistente Social D)

"Saberes no campo atitudinal (postura, respeito com estudantes, abertura para o debate democrático, transparência, ética profissional, consciência de que temos limites e de que os estudantes têm direito à dúvida e à polêmica). Saberes no campo didático-pedagógico (atualização no tocante aos instrumentos e técnicas pedagógicas); Saberes no campo da área de atuação na qual exerce a docência Saberes relativos ao contexto brasileiro, a história do nosso povo, à conjuntura do país, que é base para uma docência comprometida politicamente ;Saberes no campo da filosofia (concepção de mundo e visão de método)". (Assistente Social E)

Considerando que nossa profissão é interventiva, não basta apenas ter o conhecimento e análise crítica do real, mas se faz necessário construir estratégias interventivas no sentido de enfrentar as expressões da questão social, objeto da profissão. Assim, destacamos os saberes experienciais que para Tardif são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; brotam da experiência e são por ela validados, permeiam o saber-fazer e o saber-ser.

Além de uma boa graduação, cursos de pós-graduação, como didática e metodologia do ensino superior, acrescidos de mestrado e doutorado, em áreas afins, bem como a sistematização e apresentação de experiências bem sucedidas na docência visando contribuir para o debate acadêmico/ profissional, a construção de conhecimentos e a troca de experiências. (Assistente Social F)

Considero o Ensino Superior parte fundamental para contribuição no desenvolvimento do país em todos os aspectos, como social, econômico, cultural e político e espaço da troca de saberes. Sem uma formação pedagógica continuada, não é possível que estes dois aspectos possam ser relevantes. A formação pedagógica é fundamental. (Assistente Social G)

O Assistente Social professor, através dos saberes experienciais, articula os conhecimentos que são produzidos na sua intervenção enquanto assistentes sociais e também, enquanto professores. A experiência profissional como assistente social contribui para alimentar a relação teoria e prática e aproxima a formação do exercício profissional. Da mesma forma a experiência como professor possibilita desenvolver competências didático-pedagógicas necessárias para o processo de ensino-aprendizagem que exige conhecimento

sobre avaliação, metodologia, relação professor-aluno e currículo. Para o desenvolvimento dessas competências se faz necessária uma formação de professores, nas suas diferentes modalidades, como ressaltam os sujeitos da pesquisa:

A docência exige o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas que precisam ser apreendidas. Não se nasce professor, torna-se. Só o domínio técnico e teórico é insuficiente para desempenhar a profissão de professor. (Assistente Social B)

A formação pedagógica é importante porque na graduação em Serviço Social não são oferecidas disciplinas didático-pedagógicas. (Assistente Social G)

A formação docente como movimento contínuo e coletivo implica pensar na relação dialética entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensiná-la. Essa relação que traduz o saber ensinar se faz na caminhada da formação para a docência.

(...) não basta ter uma boa base do conteúdo, mas é necessário saber transmitir esse conteúdo aos discentes. (Assistente Social H)

Esse conhecimento, enfatiza Garcia (1997) não é um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear, ensinado nas instituições de formação de professores, mas consiste numa elaboração pessoal do professor em todo o seu percurso formativo.

Além de estarmos preparados e atualizados em relação aos conhecimentos específicos de nossa área de atuação, temos que considerar que a docência no ensino superior é uma atividade complexa, que requer igual preparo para ser realizada com sucesso. Tão importante quanto deter os conteúdos a serem socializados com os estudantes é ter a capacidade profissional (no campo do magistério) para fazer essa socialização de conhecimentos a partir de posturas, técnicas e estratégias que aumentem a possibilidade de apreensão dos conteúdos pelos estudantes. (Assistente Social E)

Ressalta-se, nesse sentido, que o saber ensinar se constrói individualmente e coletivamente, através das relações tecidas pelos docentes e seus pares, na produção de conhecimento e não na sua reprodução. Gonçalves (2010, p. 18) enfatiza que a identidade dos saberes docentes realiza-se

(...) por meio da situação em que ocorrem, em posição dialógica com o outro, pares ou não da mesma experiência docente, em posição de horizontalidade, na partilha, na troca, no compartilhamento. É o contexto social que significa e ressignifica, cria e recria o saber ensinar docente, a partir da subjetividade que lhe dá o sentido, de acordo com a sua finalidade.

Diante dessas considerações, nos respaldamos em Faustini (2004), que tendo como referência os saberes profissionais de Tardif e os saberes da ação pedagógica de Gauthier apresenta os saberes práticos docentes que são organizados, na prática, como um amálgama dinâmico de diferentes saberes, pela ação do professor diante de diferentes situações de ensino. Esses saberes, para a autora, não se restringem apenas ao conhecimento acadêmico, originado de conteúdos específicos ou de conteúdos didático-pedagógicos. Também não são conhecimentos filosóficos que possibilitam uma análise



crítica dos demais conhecimentos formalizados. Tampouco se restringem aos conhecimentos oriundos da experiência prática docente. Eles respaldam-se em todas as modalidades de saberes acima descrito. Faustini (2004, p. 72) expõe

O saber prático, portanto, é um saber que articula o saber formalizado e o saber da experiência e que vai constituindo num saber profissional docente. O docente-assistente social não ensina só experiência, nem somente conhecimento sistematizado. Em seu cotidiano de ensino, é autor de um tipo especial de saberes que nascem da própria prática – esse é o saber prático.

Através dessa exposição compreendemos e defendemos que a prática docente é política, pois pressupõe um olhar crítico sobre o real, projetando, através do ato educativo, um posicionamento ideo-político e contribuindo para a construção de uma nova sociabilidade humana . A dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária, pois

(...) “o professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão (...) ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade e isso não se despreza de sua pele no instante em que entra em sala de aula”. (MASETTO, 2012, p. 39)

Assim, o Assistente Social Professor, tendo como referência o projeto ético político profissional<sup>2</sup>, busca materializar os princípios defendidos pelo Serviço Social na sua intervenção pedagógica, atuando na formação profissional de futuros assistentes sociais, tendo como pressuposto uma formação crítica, competente técnica e politicamente. Relacionando a prática docente dos Assistentes Sociais com as dimensões constitutivas do Serviço Social, compreendemos que os saberes docentes dos assistentes sociais se expressam e se articulam pelas dimensões teórico-intelectual , ético-política e técnico-instrumental. Pela primeira dimensão- teórico-metodológica, os saberes docentes se relacionam pois para que seja possível ensinar se faz necessário o domínio de um conjunto de conhecimentos produzidos pelas ciências e pelas profissões, fundamentando, dessa forma, numa teoria social que busque explicar a realidade. Como afirma Guerra (2005 ) o ensino da prática tem que possibilitar pensar. Dessa forma, exige do Assistente Social professor um sólido referencial teórico-metodológico que permita ao profissional distinguir entre os tipos de saberes e suas possibilidades. A segunda dimensão – ético-política, pressupõe, na prática docente, um posicionamento crítico frente à educação, ao processo educativo e às relações estabelecidas nesse processo de ensino-aprendizagem. Assim, não basta dominar os conteúdos disciplinares e curriculares, é preciso se perguntar onde se

---

<sup>2</sup> O Projeto Ético Político se materializa a partir das diretrizes curriculares (1996) sugeridas pela ABEPSS e aprovadas pelo MEC, da lei de regulamentação da profissão (1993) e do código de ética dos assistentes sociais (1993).

quer chegar com os mesmos, ou seja, qual a intencionalidade do ensinar, projetar a prática educativa enquanto pressuposto de intervenção no real, interpretando-o e contribuindo para sua reconstrução, baseada em princípios éticos, na defesa de um outro projeto societário. Nesse sentido, Guerra (2005) defende que o ensino da prática deve proporcionar uma reflexão sobre as implicações éticas, e pela direção estratégicas das nossas finalidades, permitindo que se desenvolvam valores coletivos (sociocêntricos) e práticas democráticas, em detrimento de valores individualistas e práticas autoritárias. Articulada as duas já citadas, encontra-se a terceira dimensão – técnico-instrumental. Essa dimensão traduz o saber fazer da profissão, expresso em um conjunto de instrumentos técnicos e operativos que possibilita a intervenção profissional, respondendo a às demandas postas e materializando os objetivos da profissão, expressos nos princípios éticos. Para Guerra, (2005) o ensino da prática deve contemplar a dimensão técnico-instrumental que é a razão de ser da profissão, remetendo às competências instrumentais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os posicionamentos expostos, fica evidente, na fala dos entrevistados que a atuação na docência exige competências que extrapolam o universo dos saberes científicos, técnico-profissionais, mas é preciso um saber particular. Nesse sentido os saberes docentes são múltiplos e tem múltiplas dimensões: didático-pedagógica, saberes relativos aos conteúdos curriculares; o domínio do método do conhecimento e da metodologia de intervenção; a articulação entre teoria e prática; a articulação entre as diversas ciências que fundamentam e instrumentalizam o Serviço Social. A prática docente envolve o conhecimento do conteúdo formativo, mas também do conhecimento sobre o modo de ensiná-lo. Considerando a particularidade da natureza interventiva do Serviço Social, a docência exige um conhecimento da realidade social, suas múltiplas determinações e de que forma a profissão formula e implementa respostas a essa realidade. Articulam-se nessa construção dos saberes docentes, as dimensões teórico-metodológica , ético-política e técnico-instrumental.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

FAUSTINI, Márcia Salete Arruda. O Ensino no Serviço Social. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Primavera, 1991.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa : dom Quixote, 1997. P. 51-76.

GONÇALVES, Yara Pires. Ensinantes Aprendizizes: bacharéis na prática da docência. Curitiba : Editora CRV, 2010.

GUERRA, Yolanda. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. Revista Katálysis, Volume 8, Número 2, jul/dez. 2005. Florianópolis, SC. P. 147-154.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. 2ª edição. São Paulo : Summus, 2012.

RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13ª edição. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.