



## O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

### THE TEACHING PRACTICE IN SOCIAL WORK: REFLECTIONS ABOUT ITS IMPORTANCE AND ACADEMIC FORMATION CHALLENGES

Mariangel Sanchez Alvarado<sup>1</sup>

Maria Adriana da Silva Torres<sup>2</sup>

Carla Janaina dos Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** O estágio de docência como parte dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) é uma tarefa que exige uma aproximação sistemática de conhecimentos e uma reflexão que articula várias dimensões do processo formativo. A modalidade de estágio realizada a esse nível tem como finalidade levar o/a pós-graduando/a a se inserir na realidade acadêmica por meio de uma constante aproximação às atividades diárias da docência. Assim, proporciona ao/à aluno/a uma maior experiência na área de ensino, da pesquisa e da formação, tornando-o/a mais capacitado/a para atuar como futuro/a docente após concluir sua formação acadêmica no *stricto sensu*. Primeiramente se abordará o contexto das pós-graduações, para assim trazer o estágio de docência nos PPGs; depois, serão expostos os aportes do Serviço Social e as regulamentações nacionais que respaldam a formação nessa área. Em seguida, serão analisados os aspectos pedagógicos do estágio enquanto formação profissional e se refletirá sobre pontos a considerar nesse processo pedagógico, de modo a compreender os significados, os desafios e as proposições que norteiam esse espaço de aprendizado e, também, de formação crítica.

**Palavras chaves:** Estágio de Docência. Serviço Social. Pós-Graduação.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas. Email: [mariangelsa@gmail.com](mailto:mariangelsa@gmail.com)

<sup>2</sup> Atualmente é professora da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), sendo coordenadora do Programa de Pós-graduação em Serviço Social - PPGSS (cursos de Mestrado e Doutorado), da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2000), Mestrado em Serviço Social (2003) e Doutorado em Sociologia (2009), ambos pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Pós-doutorado em Direitos Sociais pela Universidade de Salamanca - USAL/Espanha (2019). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito, Justiça e Sociedade - DJUSS/CNPq. Email: [mariaadrianatorres@hotmail.com](mailto:mariaadrianatorres@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Durante a graduação participou como monitora das disciplinas: Formação social do Brasil e Questão Urbana; e Sociologia I e II. Atualmente mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Email: [carlajanainads@gmail.com](mailto:carlajanainads@gmail.com)

**Abstract:** The teaching practice as a part of graduate programs is a task that requires a systematic knowledge approach and a reflection that articulates several dimensions of the academic formation process. The practice modality performed at that level aims to lead the graduate student to insert themselves into the academic reality through a constant approach to the daily activities of teaching. Therefore, it provides with greater experience in the teaching, research and training areas, allowing the student to be more able to act as a future teacher after completing their *sensu stricto* academic training. First, we will approach the context of graduate programs, then the teaching practice in graduate programs, after that we will mention the contributions of social work and national regulations that support training in this area. Next, the pedagogical aspects of the practicing as professional training will be analyzed and we will reflect on points to be considered in this pedagogical process, in order to understand the meanings, challenges and propositions that guide this learning space and also critical training.

**Key words:** Teaching practice. Social Work. Graduate program.

## INTRODUÇÃO

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm como enfoque principal a formação para a pesquisa científica, mas também visam, embora em menor grau, o preparo para a docência, sendo esse um tema de primordial importância na capacitação de mestres e doutores e na formação de profissionais da sua área.

O estágio de docência permite que os/as alunos/as de pós-graduação aprimorem-se profissionalmente mediante a experiência adquirida em sala de aula. Essa vivência desenvolve habilidades importantes na formação docente e na formação acadêmica para o desempenho de ações de forma integral.

É por esta importância do estágio de docência na formação de profissionais capacitados/as para atuar em salas de aulas que o presente texto tem o intuito de apresentar algumas discussões sobre esta temática, visto que mestres e doutores, formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, têm a possibilidade de estagiar no ensino superior como parte da sua formação profissional. O estágio de docência corresponde, na maioria dos casos, a uma das poucas pontes estabelecidas entre os conhecimentos teóricos e a prática docente nesse nível de ensino, colocando-se como um espaço privilegiado na formação.

Este trabalho nasce a partir do processo vivenciado por duas alunas, de mestrado e de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sob a supervisão da

professora orientadora no período de estágio de docência. Para a elaboração do artigo foram utilizados trabalhos científicos publicados em revistas da área de Serviço Social e áreas afins, assim como revisão bibliográfica, leitura e análise da legislação que trata da formação em Serviço Social, bem como de normas que estabelecem as balizas para essa modalidade de estágio, além da observação da prática docente nas disciplinas Seminário Temático de Políticas Sociais e Direito e Legislação Social, nas quais o estágio de docência foi realizado. A partir disso, serão apresentadas reflexões sobre o tema, com base em textos, documentos e regulamentações que fazem alusão à pós-graduação, ao estágio e ao estágio de docência.

A finalidade do estágio de docência é propiciar uma aproximação com a realidade na qual o/a aluno/a estagiário/a atuará como profissional docente. O estágio de docência é um momento relevante para a formação pedagógica do docente no âmbito da universidade, dado que as exigências para exercer a docência universitária tornam-se desafiadoras diante da realidade. Esse desafio torna-se maior diante da conjuntura atual, em que o capital exige a mercantilização da educação e impõe formações aligeiradas.

Considera-se o estágio de docência um espaço importante porque as tarefas delineadas e concretizadas no desenvolvimento do estágio de docência podem ser impulsionadas pela formação de assistentes sociais críticos e criativos, pois é de extrema importância que o/a estagiário/a tenha contato com profissionais experientes na docência e comprometidos com os princípios éticos, técnico-operativos, teórico-metodológicos e políticos da categoria, que possibilitam formar resistência contra o capital.

O artigo divide-se em diferentes momentos. Em primeiro lugar, é importante analisar brevemente o processo histórico tanto dos programas de pós-graduação como do estágio de docência nesse nível acadêmico. Posteriormente, expõem-se as regulamentações nacionais e institucionais que direcionam o processo de estágio de docência. Em seguida, abordam-se os aspectos pedagógicos do estágio enquanto formação profissional, com enfoque crítico ao processo de formação do qual o

Serviço Social faz parte e dele se serve para instrumentalizar novos profissionais mediante as bases materiais dessa área.

## **O PERCURSO HISTÓRICO-SOCIAL DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

Desde 1930 se expressava nos regimentos institucionais do ensino superior o desenvolvimento dos programas de pós-graduação, os quais demarcavam um nível de formação articulada ao direcionamento das pesquisas no Brasil com forte influência teórico-metodológica nos moldes europeus. O contexto vivido na época conduzia ao aprofundamento da industrialização e à modernização do Estado, colocando como pano de fundo a demanda por conhecimento científico.

Dessa forma, os programas de pós-graduação teriam como objetivo a qualificação de profissionais para atuar em áreas ligadas à formação superior, especialmente em áreas ligadas à energia nuclear e à tecnologia em geral. Segundo Santos (2003), em 1940 o termo pós-graduação é pela primeira vez utilizado, no artigo 71 do Estatuto da Universidade Brasileira; em 1950 iniciam-se acordos entre Estados Unidos e Brasil para convênios e intercâmbios.

Para Garcia e Nogueira (2017, p. 4), “a pós-graduação em sua forma institucionalizada surgiu, no país, apenas no início dos anos 1960, não como decorrência espontânea do crescimento da produção científica ou da formação de cientistas, mas de uma política deliberada do Estado”. O que se verifica nesse período é a tentativa de modernizar a sociedade, notadamente no tocante à produção industrial, com pesquisas científicas e se fazendo valer dos cursos de pós-graduação como instrumento importante para o atendimento das demandas econômicas, políticas e sociais que desafiam o país.

Com a organização dos cursos de pós-graduação, a pesquisa científica ganha um expressivo impulso. A esse respeito, Romêo, Romêo e Jorge (2004, p. 10), sobre o início da pesquisa no Brasil, especificam que o “ano de 1951 foi marco no processo de institucionalização da pesquisa no Brasil”. Um ano antes, em 1950, o

governo de São Paulo criou a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP) e, no ano seguinte, deu-se a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), configurando um conjunto de instituições de fomento à pesquisa científica por meio do programa de bolsas, com vista ao fortalecimento da formação qualificada de mestres, doutores e pesquisadores, originando, com isso, o desenvolvimento de uma massa intelectual no país.

No princípio, como já se mencionou, as pesquisas tinham como foco a ciência nuclear, sendo articuladas por meio da manutenção de laboratórios e da oferta de capacitação com bolsa de estudo (remuneração) para os pesquisadores (ROMÊO, ROMÊO, JORGE, 2004). Já as pesquisas em educação, segundo Gatti (2002), inicialmente eram realizadas em centros especiais, e somente a partir de 1960 passam a se dar no interior das universidades, nos programas de pós-graduação, tendo como foco a sociologia, a psicologia e a economia educacional. Nessas pesquisas, o estágio se mostrava como campo de instrumentalidade de um fazer técnico, ausente de uma metodologia de base crítica e propositiva em consonância com as reais necessidades apresentadas pela sociedade, que se modernizava de uma forma conservadora.

No bojo da implementação dos cursos de pós-graduação no país, os programas de pós-graduação em Serviço Social são criados em 1971, “[...] sendo o primeiro, em 1971, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), seguindo-se o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e, em 1976, o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em 1977” (GARCIA, NOGUEIRA, 2017, p. 5).

Buscava-se a qualificação de quadros com viés de aperfeiçoamento do Serviço Social, demandados pelo governo militar, para o planejamento de políticas e programas sociais especialmente voltados para os trabalhadores assalariados, num contexto de intenso desenvolvimento da questão social. Daí a relevância da qualificação de professores, uma vez que novos cursos de graduação em Serviço Social foram implantados no país. Inexistiam doutores nessa área, pois

[...] não contam em seus corpos docentes com nenhum doutor em Serviço Social, embora existam graduados em Serviço Social com doutoramento noutra área. A existência dos poucos cursos nesta área e a este nível no âmbito mundial, como também pelo fato dos existentes (principalmente na América do Norte) manterem programas que por demais distanciados da problemática brasileira e latino-americana, não atraem nossos profissionais. (GARCIA; NOGUEIRA, 2017, p. 6).

O déficit na formação no *stricto sensu* foi aos poucos sendo suprido com a institucionalização de vários cursos de mestrado e doutorado em Serviço Social no país, visando qualificar a graduação e a pós-graduação na área. Com isto, o Serviço Social se soma a tantos outros cursos de pós-graduação, revelando, na trajetória de sua formação, os desafios advindos da conjuntura, das relações com o Estado e da sociedade, tanto no âmbito do ensino e da pesquisa como no da intervenção. Durante essa trajetória, o estágio de docência passa a integrar a formação dos cursos de pós-graduação no Brasil, a exemplo do Serviço Social.

Abordar-se-ão as particularidades do estágio, para melhor analisar o estágio de docência na pós-graduação.

## **DO ESTÁGIO AO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES À LUZ DOS DOCUMENTOS E CRÍTICA À RACIONALIDADE RESTRITA À TÉCNICA**

Desde o início da pesquisa científica no Brasil, o estágio teve forte influência das perspectivas endogenistas com o cariz positivista da Europa, incorporadas ao modelo norte-americano pragmático e visando atender às necessidades do mercado. Tais perspectivas tinham como objetivo formar profissionais que trouxessem resultados quantitativos, com uma maior produtividade e sem nenhum pensamento crítico sobre as reais necessidades apresentadas pela sociedade. Ao se recuperar o estágio e sua edificação no Brasil, verifica-se sua relação com a racionalidade técnica.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados mediante “rações” de um saber fragmentado, visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma

supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. (BRZEZINSKI, 2000, p. 59).

No parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, na seção “Um exemplo de Pós-Graduação: a Norte-Americana”, explicita-se a importância de fundamentar os incipientes programas a partir da experiência estadunidense. Menciona-se: “[...] tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países”. Isso demonstra como o modelo estadunidense constitui exemplo e inspiração ao desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Este parecer foi elaborado pelo relator Newton Sucupira em função da necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no ensino superior, por iniciativa do Ministério da Educação.

É relevante mencionar o contexto econômico-social que o Brasil vivenciava nesse momento histórico, para compreender a base material do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, os quais estão atrelados à reprodução das forças produtivas e às necessidades do momento histórico de atender a necessidades pontuais, como era o caso da ditadura militar.

No Brasil, segundo Cardoso e Ghedin (2009), essa experiência articula-se com a produção de tecnologias aplicáveis no processo industrial, assim como no desenvolvimento do potencial defensivo do país. A necessidade da instauração de programas de pós-graduação especialmente nessas áreas não se dá por acaso, mas se deve ao momento de industrialização direcionado especialmente pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – (CEPAL)<sup>4</sup> como estratégia do capital implementada de forma particular na América Latina.

---

<sup>4</sup> No final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950, surge a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), organismo criado pela Organização das Nações Unidas. A CEPAL surge na mesma época em que são criados o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, com o objetivo de diagnosticar os principais problemas relativos ao atraso econômico da América Latina. A explicação sobre a realidade do atraso latino-americano dava-se a partir do conceito de desenvolvimento desigual, fruto de uma relação díspar entre países denominados centro e periferia; a única forma de solucionar esse atraso seria pela industrialização substitutiva de importações, o que permitiria à periferia incorporar em sua economia outros setores produtivos, sem considerar “resolver os problemas do capitalismo”, como processo que tem sua dinâmica baseada na exploração do

Segundo Marini (1974), intentava-se na América Latina que os países da região adotassem uma estratégia econômica e social destinada ao desenvolvimento do mercado interno. Este desenvolvimento seria complementado por meio do consumo público estatal, relacionando-se diretamente aos benefícios do capital através da geração de energia elétrica, de material bélico ou da indústria aeronáutica. Disso decorre a importância do desenvolvimento das ciências exatas nos programas de pós-graduação latino-americanos, particularmente nas realidades brasileira, argentina e mexicana, por serem países onde a industrialização se desenvolveu mais.

O processo histórico de instituição da pós-graduação efetivou-se nas condições de produção e reprodução do modo de produção capitalista, num momento em que a reconfiguração conjuntural do Brasil no interior das relações hegemônicas do sistema mundial necessitava de uma modernização da sociedade brasileira e da sua própria universidade.

Neste contexto de incentivo à pesquisa no campo científico, em 1973 o ministro da Educação do Brasil, Jarbas Passarinho, cria, por meio de um grupo de trabalho, o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ). Nesse conselho, cria-se em 1975 o Grupo Técnico de Coordenação (GTC), responsável pela formulação de políticas voltadas à pós-graduação. Este grupo, segundo Barros (1998), atuando juntamente com a Capes, o CNPq e outros órgãos, sob a orientação do Departamento de Assuntos Universitários e do Ministério da Educação, organiza o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), com duração de cinco anos, de 1974 até 1979.

O I PNPG teve como pressuposto a expansão dos cursos de pós-graduação, além da sua formatação de diretrizes (PROSPED-UFPE 2009, p. 10-11). De acordo com esse documento, “a partir daquele momento a expansão deveria se tornar objeto de planejamento estatal, considerando-se a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional”.

---

trabalho e na apropriação privada da riqueza e da renda a partir da concentração e da centralização do capital.

Especificamente, no tocante ao estágio supervisionado na pós-graduação, no decorrer da história educacional brasileira houve diversos decretos e pareceres, entre outras regulamentações, que contemplavam normatizações acerca da sua estrutura e funcionamento (Portaria nº 1.002/1967 do Ministério do Trabalho; Decreto nº 66.546/1970; Decreto nº 75.778/1975; Lei nº 6.494/1977; Decreto nº 87.497/1982; Lei nº 8.859/1994; Medida Provisória nº 1.952-24/2000, entre outros). Todavia, de acordo com Lima e Marran (2011), sua efetivação preconizou o beneficiamento do setor empresarial, preocupando-se minimamente com a qualidade do percurso formativo do estagiário, além de impor um alargamento do conceito de estágio que passou por inúmeras ressignificações no decorrer do tempo.

Foi somente a partir da Lei nº 11.788/2008 que as atuais regras para os estágios de formação profissional foram estabelecidas. Com fundamento nessa legislação, o estágio assume uma definição mais específica, passando a ser conceituado como

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 3).

Outra alteração preconizada nessa lei diz respeito ao estágio constituir um elemento obrigatório na composição do projeto pedagógico do curso em que o estudante estiver inserido, objetivando “o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”, de modo que as atividades realizadas pelos estagiários sejam acompanhadas sistematicamente. Essa lei exige o estabelecimento de regras mais claras acerca do papel diferenciado exercido pelo estagiário no local onde desempenhará suas atividades (BRASIL, 2008).

A seguir, far-se-á uma exposição sobre o estágio de docência à luz da normatização que o regulamenta e das reflexões suscitadas na prática dessa atividade.

## O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A respeito da inserção do estágio no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, objeto de estudo deste trabalho, a sua origem remonta ao ano de 1999, quando a Capes estabeleceu a exigência da obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de pós-graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS). Criaram-se condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades mediante a concessão de bolsas, para que os alunos contemplados mantivessem, em tempo integral, excelente desempenho acadêmico (BRASIL, CAPES, 2010)<sup>5</sup>.

O estágio de docência tem como finalidade proporcionar ao/à aluno/a a aproximação com a realidade onde irá atuar como docente, sendo, por isso, de extrema importância para os/as alunos/as que desejam ingressar na carreira acadêmica. No entanto, esse estágio ainda não se configura como um componente obrigatório do currículo, senão como uma atividade opcional para os estudantes que estão no nível de mestrado<sup>6</sup>, pois é exigido apenas aos/às alunos/as de doutorado que não têm experiência docente.

Buriolla (1995), quando trata do estágio na graduação, afirma que este é uma atividade pedagógica especializada e concreta, pela qual o aluno materializa o ensino de realizar a sua experiência prática. Para Pimenta (2001, p. 76), “enquanto processo de apreensão da realidade, o estágio deve indicar como o aluno aprende,

---

<sup>5</sup> A exigência de obrigatoriedade do estágio de docência para os bolsistas do Programa DS foi regulamentada pela Capes por meio do Ofício Circular nº 28/1999/PR/CAPES, emitido em 26 de fevereiro de 1999 (BRASIL, CAPES, 1999). No entanto, somente no ano seguinte, a Portaria Capes nº 52, de 26 de maio de 2000, aprovou o regulamento do programa, sendo, na oportunidade, ratificada essa obrigatoriedade (BRASIL, CAPES, 2000). Esse regulamento sofreu algumas alterações, como aquela promovida pela Portaria nº 52/2002 que, entre outras medidas, adicionou um novo artigo ao texto da portaria anterior, no intuito de melhor orientar os programas de pós-graduação durante a implementação do estágio de docência (BRASIL, CAPES, 2002). Posteriormente, houve a Portaria nº 76/2010, que constitui o atual dispositivo legal que regulamenta o funcionamento do Programa DS (BRASIL, CAPES, 2010).

<sup>6</sup> Segundo a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, o estágio é obrigatório durante o mestrado quando o programa não possui doutorado.

deve conduzir o ver do aluno, para que ele enxergue a realidade concretamente”. Isso revela o quanto o estágio poderá se refletir no aprendizado do aluno, levando-o ao desvelamento da realidade à luz da teoria.

Nessa mesma direção, Bianchi (2001 p. 25) menciona que a prática de ensino por meio do estágio significa, na verdade, uma componente teórico-prática, porquanto possui uma dimensão ideal, teórica e subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais; e uma dimensão real, material, social e prática do contexto da escola brasileira.

Assim, o estágio de docência não deve ser um esforço isolado, sendo necessária a integração dessa prática com orientações pedagógicas indispensáveis para realizar um estágio articulado com os princípios formativos do ser social e não somente restrito aos aspectos técnico e instrumental.

No Serviço Social, o estágio respalda-se nos pressupostos ético-políticos, técnico-operativos, teórico-metodológicos, formativos e investigativos, conforme o Código de Ética dos Assistentes Sociais (1993) e as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEPSS, 1996). Ele é permeado de valores norteadores da prática pedagógica, sendo esta também mediada pelo arcabouço da teoria crítica marxista.

Respaldado nos valores expressos nos documentos do curso, o estágio deve ser pautado por um processo investigativo de ensino e de troca de saberes que não reproduza o autoritarismo na relação ensino-supervisão-aprendizagem, tanto do professor como do estagiário com os alunos. Faz-se necessário um processo reflexivo que traga consigo uma formação sistemática e uma aquisição de conhecimentos para a formação profissional pedagógica futura de modo a favorecer o aprendizado. Como opinam Pimenta e Anastaciou (2008, p. 78), “a mediação reflexiva é tarefa complexa que exige conhecimentos”.

Em se tratando do Estágio de Docência no curso de Serviço Social, a profissão tem como orientação a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam o caminho teórico-metodológico dos estágios. Porém, eles estão voltados a direcionar os estágios supervisionados ao nível da

graduação. Quanto aos estágios de docência de pós-graduação, eles não fazem referência, o que deixa um amplo espectro a delimitar, pois, se é parte da formação profissional ao nível de pós-graduação, é necessário que as Diretrizes Curriculares do Serviço Social abordem o Estágio de Docência de forma específica, uma vez que ele se realiza no âmbito do curso de graduação por estagiários, alunos da pós-graduação.

Em relação aos cursos de pós-graduação, de acordo com o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação (2014) *stricto sensu* da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no que tange ao estágio de docência, eles prestam observância à regulamentação nacional da pós-graduação e às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC).

No artigo 45, compreendido na seção XIV da regulamentação da UFAL, coloca-se o Estágio de Docência, orientado como atividade curricular programada, supervisionada e obrigatória para todos os discentes da pós-graduação, já que o estágio serve para complementar a formação pedagógica dos pós-graduandos (BRASIL, UFAL, 2014, p. 12).

Na Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, da Capes, o art. 18 indica que “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]” (BRASIL, CAPES, 2010). Ainda sobre esse artigo, a referida portaria elenca alguns critérios em seus incisos: o programa que possuir dois níveis, mestrado e doutorado, se desobriga de ofertar o estágio de docência para o mestrado; o que possuir somente mestrado deverá ofertá-lo. Já as instituições que não ofertam cursos de graduação, deverão associar-se às que ofertam, podendo o estágio de docência ser remunerado, a critério da instituição.

Ademais:

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado.

VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio.

VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

IX – havendo específica articulação entre os sistemas de ensino, pactuada pelas autoridades competentes, e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;

X – a carga horária máxima do estágio de docência será de quatro horas semanais.

Assim como a CAPES/MEC tem excepcionalidade em relação à obrigatoriedade do estágio, a UFAL também dispõe alguns casos de exceção. É facultativa a inserção no Estágio de Docência Orientada para os alunos que realizam mestrado profissional e para os discentes com atuação comprovada nos últimos cinco anos até o momento presente do curso (BRASIL, UFAL, 2014). O regulamento também orienta a duração do estágio, que será de um semestre para o mestrado e terá duração de até três semestres para o doutorado. Sobre as atividades realizadas pelos discentes durante o estágio, a orientação é que não ultrapassem 30% do total de aulas da disciplina (BRASIL, UFAL, 2014).

Orientando-se por esses regulamentos, o/a discente que estiver na obrigatoriedade do estágio deverá, durante o processo de estágio, executar o Plano de Trabalho do Estágio Docente<sup>7</sup> sob a supervisão do/a professor-orientador/a e, ao final, apresentar o Relatório do Estágio Docente, por meio de uma reflexão, discussão e análise das situações vivenciadas durante o processo ensino-aprendizagem, fundamentadas teoricamente.

---

<sup>7</sup> No caso da pós-graduação em Serviço Social da UFAL, este plano de trabalho é avaliado pelo colegiado, o que proporciona ao aluno uma maior aproximação com a prática docente. O plano, além de orientar como as aulas devem ser realizadas, implica o ensino ao aluno de como desenvolver os instrumentos técnico-operativos que vêm antes da execução. O referido plano possibilita que o aluno se aproprie da didática pedagógica que será realizada em sala de aula junto com o professor-orientador (BRASIL, 2014)

É imprescindível que, durante o processo de estágio de docência, o estudante construa, junto com o orientador, planos de aula, explicitando quais metodologias irá abordar e quais referenciais teóricos utilizará em cada aula. É importante que o/a aluno/a observe a construção dos planos avaliativos junto com o/a professor-orientador/a, a exemplo da formulação de provas, seminários, trabalhos em grupo e correções de prova.

Tudo isso contribuirá para que o estágio de docência proporcione ao/a aluno/a uma rica experiência de como é a atuação do professor/a em sala de aula e até mesmo antes da realização das aulas, porque houve uma sintonia dialética entre o planejamento (intencionalidade), a execução e a avaliação. Nesses momentos, direta ou indiretamente, o contato com os/as alunos evidenciou a troca de saberes, sistematizados no Relatório Final do Estágio de Docência.

Pormenorizando, o planejamento das atividades para fins de nortear a execução das aulas revela quão é importante a troca de saberes entre o/a professor-orientador/a e os/as estagiários/as, evidenciando descobertas no processo de aprendizado que poderão suscitar a sistematização e o avanço na produção do conhecimento para além da sala de aula. A experiência e a oportunidade que o estágio proporciona vão além da sala de aula e se materializam no planejamento das atividades até o fim do semestre letivo, propiciando acompanhar também o desenvolvimento dos discentes da disciplina na qual a prática de estágio se realiza.

Assim, ao elaborar junto com o/a professor-orientador/a os planos de aulas, vivenciar a execução das aulas, a preparação de provas e trabalhos, assim como os procedimentos para acompanhamento dos/as discentes, o/a estagiário/a de docência priva do contato direto com a docência e de suas diretrizes pedagógicas no âmbito do Serviço Social.

Para além da rica experiência, não se pode deixar de abordar as dificuldades enfrentadas tanto pelos/as estagiários/as como pelos/pelas professores/as-orientadores/as de estágio de docência, que vivenciam a precarização das condições de trabalho e de ensino, porquanto a “nossa profissão não é uma ilha e sofre, como outras, os impactos de uma agenda neoliberal de retirada de direitos,

que precariza a nossa formação e o nosso trabalho cotidianamente”, como destaca Batista (2019).

Isso acontece porque a precarização é uma das faces do trabalho na contemporaneidade, da qual não está isenta o/a professor-orientador/a, bem como o/a aluno/a-estagiário/a, por desenvolverem inúmeras funções para suprir as deficientes condições de trabalho em que ocorre o estágio.

Sobre esse fenômeno serão feitas algumas reflexões no último item.

## **REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E SUA DIMENSÃO FORMATIVA E CRÍTICA**

Quanto ao estágio de docência, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), cabe mencionar que a profissão, desde a sua gênese, tem uma dimensionalidade funcional para a reprodução do capital. Por isso é necessário compreender a realidade para nela intervir de uma forma diferenciada.

É sabido que, no seu início, na ordem capitalista monopólica, a prática profissional inscreve-se nesses processos a partir da mediação do sistema de controle social em que se situam as práticas assistenciais no momento das inovações organizacionais na produção e no trabalho. Estas são introduzidas com a linha de montagem nos moldes fordistas/tayloristas. Dessa forma, os processos de estágios vinculam-se à necessidade histórica de imprimir um cunho “educativo” e “ressocializador”, mediante a inculcação de um novo código de conduta individual, familiar e política adequado às necessidades da produção e da reprodução social (ABREU, 2002, p. 47-48).

Toda prática profissional tem uma direcionalidade política que a determina e a modifica, a depender do momento histórico e das necessidades do capital para a sua reprodução. O estágio de docência não se exclui dessa situação; caracteriza-se como uma via de aproximação dos/as pós-graduandos/as com relação à docência universitária e se consolida no processo de formação profissional. A compreensão

crítica é essencial no exercício das atribuições dos/as estagiários/as vinculados/as aos programas de pós-graduação.

De acordo com Pimenta (2006) e Lima (2008), há a necessidade de entender o estágio e suas atividades como constituintes de um processo coletivo entre docentes orientadores/as, alunos/as e estagiários/as. Nesse processo, é vital analisar e questionar a apropriação do campo de estágio por meio de bases teóricas críticas.

Pimenta (2006) discute sobre a práxis, objetivando superar os descaminhos entre teoria e prática e apontando o estágio curricular como objeto da práxis. Para ela, é no âmbito da sala de aula que se busca compreender a realidade e que se mostra a unidade entre teoria e prática. Unem-se a estrutura de ensino e a sociedade; há uma integração da ação teórica do conhecimento com a intervenção na realidade. O estágio se consolida como uma atividade que instrumentaliza a práxis no contexto da docência.

De acordo com Lima (2008), o estágio constitui um espaço de análise sobre a construção e a consolidação da identidade profissional; por isso, requer uma fundamentação crítica e reflexiva desse momento tanto por parte do/a aluno/a estagiário/a como do/a orientador/a. Portanto, o estágio é a base fundamental para a aproximação com o futuro docente e com os alicerces reais de trabalho. O saber constituído na academia, mediante o exercício da docência, objetiva que no pós-estágio os alunos estejam minimamente preparados para a vivência pedagógica docente.

Com base nas análises aportadas por Vasquez (2007), consolidar o ambiente da sala de aula como espaço de formação e construção de conhecimento enseja que os/as docentes e os/as estagiários/as de docência se coadunem com uma postura crítica em face dos conteúdos. Para tanto, é preciso que disponibilizem conjunturas e situações, tendo por finalidade a aprendizagem efetiva e significativa, bem como há a necessidade de que os/as docentes universitários, orientadores/as no plano do estágio, entendam essa prática como ação transformadora da realidade.

A experiência do estágio de docência apresenta-se como um espaço prático de formação para o pós-graduando, tanto de conhecimentos técnicos na área de

especialização, como de conhecimentos pedagógicos. É possível que se apresentem pontos falhos se a sua programação e o acompanhamento forem precários por parte do programa em que se acham inseridos. Deve-se ter em conta a precarização do trabalho e o aumento da demanda de tarefas dos/as docentes como cenário de fundo, os quais muitas vezes são sobrecarregados. A sua participação em atividades de ensino depende de circunstâncias que podem superar sua disponibilidade de tempo.

Ademais, o/a próprio estagiário/a docente pode se achar sobrecarregado, o que impossibilita uma maior dedicação ao período de estágio, pois geralmente o tempo de realização do estágio ocorre enquanto os discentes cursam as disciplinas da pós-graduação e produzem os artigos avaliativos requisitados. Ainda, é preciso dedicar tempo e estudo para a construção de dissertações e teses.

Os alunos de mestrado e do doutorado se deparam com uma carga horária de difícil compatibilização com os requisitos que a pós-graduação exige. São dois ou quatro anos de curso, sendo o primeiro ou os dois primeiros anos dedicados às disciplinas e à elaboração de artigos relacionados às disciplinas; o segundo ano é dedicado ao Estágio de Docência e à dissertação, o que mostra um tempo reduzido para atividades tão importantes e que requerem dedicação exclusiva. Tanto os/as docentes como os/as discentes enfrentam as exigências de uma atuação polivalente.

Dito isso, evidencia-se a importância do estágio de docência como um espaço e momento necessário no que tange à formação pedagógica para exercer a docência. Também se torna essencial a reflexão crítica com relação às didáticas aportadas no processo ensino-aprendizagem, visando à qualidade em educação com a formação de sujeitos críticos e criativos.

O desenvolvimento da atividade docente no Ensino Superior é assunto de grande importância, uma vez que, historicamente, a crença é a de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003). Assim, basta um título de nível superior para a prática da docência. Já Freire (1996) acredita que a formação docente deve provocar a indagação do educador, desafiando-o a aprimorar-se de técnicas de saber necessárias na atuação da prática educativa.

O docente deve ter um comportamento de busca por recursos que permitam adquirir novas práticas, aprender a pesquisar e perseguir um aprendizado contínuo para uma melhor qualificação no exercício de sua função. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima” (FREIRE, 1996, p. 44).

A missão principal do/a professor/a é desenvolver conteúdos capazes de criar condições para que o/a aluno/a adquira as informações e aprenda. Por isso, o/a docente deve agir como facilitador/a do processo de aprendizagem dos alunos (ABREU; MASETTO, 1987). Essa facilitação deverá fazer com que o/a aluno/a seja não só um futuro profissional capacitado a exercer sua função, mas um profissional que questione se suas ações estão direcionadas com base numa atuação crítica de transformação social e que procura mudar a realidade, ainda que minimamente.

O/a professor/a, independentemente da sua área de especialização, é um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem que, em vez de enfatizar conteúdos, resultados, conceitos e informações mecânicas a serem memorizados e copiados, deve reconhecer a importância do processo voltado à valorização da pesquisa e dos trabalhos em grupo, adaptáveis às condições dos alunos e ao ritmo de aprendizagem individual e grupal, num processo contínuo de assimilação do conhecimento (PERRENOUD, 2001). Para Pimenta e Lima (2011), o professor é um profissional que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, um facilitador de seu acesso ao conhecimento.

Ao longo do processo de desenvolvimento das competências docentes, uma figura é indispensável: a do/a professor/a orientador/a. É ele/ela o espelho nesse processo de aprendizagem como o/a facilitador/a e o/a dinamizador/a do aprendizado contínuo.

Segundo Bastos et al (2011):

Geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior, pois se considera suficiente o domínio de conhecimentos específicos; o docente universitário é valorizado pela pesquisa e/ou pelo exercício profissional no campo; ou seja, a formação exigida do professor universitário privilegia o conhecimento aprofundado da disciplina a ser

ensinada, pouco se exigindo de domínio de capacidade específica para ensinar.

Esse comportamento leva para as salas de aulas docentes com conhecimento técnico-científico, mas sem as competências docentes desenvolvidas.

Fischer (2010, p. 375) corrobora tal preocupação e constata que:

[...] mesmo a formação de professores não tem sido priorizada por todos os programas; e isto é indicado pela escassa oferta de componentes curriculares voltados à qualificação docente. Em todos os programas temos disciplinas, atividades e um trabalho final de dissertação ou tese. Os estágios obrigatórios para bolsistas, em geral, são acompanhados pelo orientador do trabalho final. Não há preparação didática nem suporte pedagógico para o aluno que ensina. E a dimensão profissional da formação de mestres em cursos acadêmicos, como fica?

Como forma de reverter a imagem exposta por Fisher (2010), o estágio de docência deve ser institucionalizado e entendido como a forma de desenvolver ou aprimorar as competências docentes, ou seja, a arte de ensinar – um dos objetivos dos programas de pós-graduação.

Assim, o ato de ensinar compreende, para além do saber com profundidade e especificidade do conteúdo a ser ministrado, o conteúdo a ser estruturado e desenvolvido de maneira a fomentar e perpetuar a criticidade, a criatividade, a interação e a indagação no processo de aprendizagem, ante as questões didático-pedagógicas.

O ato de orientação em estágio de docência, além de observar as questões didático-pedagógicas, deve levar em conta a importância de uma formação crítica constante e não perder de vista que a atividade acadêmica é perpassada por um momento histórico de intensificação das contradições do sistema, que afeta diretamente a atuação crítica, propositiva e criativa.

Guerra e Braga (s/a, p. 3) consideram que a supervisão de estágio

[...] não pode ser compreendida desvinculada dos seus componentes teórico, ético e político, da compreensão do significado social do Serviço Social na sociedade brasileira, dos valores que privilegia, de um projeto profissional que se conecta (ainda que por meio de muitas mediações) a projetos de sociedade.

De acordo com as autoras, faz-se necessário, para fazer frente à precarização imposta pelo capital, não esquecer que o projeto profissional de Serviço Social está atrelado ao projeto de sociedade que coloca a necessidade de resistir diante da ofensiva imposta. Para tanto, o resgate das bases materiais que condicionam a reprodução da precarização de vida do trabalhador e de trabalho profissional é fundamental. Não se pode perder de vista a base que guia a profissão: a luta entre capital e trabalho.

Ante o exposto, a preparação para a docência no ensino superior precisa abordar metodologias didáticas que tenham como estratégia a pesquisa, visto ser esse seu cerne, redimensionando a prática pedagógica no ensino superior. Essas reflexões sobre a formação de professores e a própria trajetória histórica dessa formação levam à pertinente intenção de discutir a questão do estágio de docência, enquanto elemento formativo e propositivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Primeiramente, é indispensável compreender tanto o surgimento dos programas de pós-graduação como da prática de estágio de docência, para entender como esses elementos são colocados como uma necessidade num momento histórico específico. Na sua origem, existia uma demanda por parte do sistema de produção capitalista para a industrialização e a modernização da sociedade, colocando a ampliação da formação profissional como uma necessidade para a sua reprodução.

O estágio, tanto na graduação como na pós-graduação, apesar de sua gênese estar ligada a um enquadramento empresarial, com um objetivo técnico e prático, historicamente tem se transformado. O estágio de docência, a partir de uma análise mais reflexiva, proporciona ao mestrando e ao doutorando a oportunidade de entrar em contato com a realidade da sala de aula, estabelecer uma relação de troca de experiência com o/a orientador/a do estágio, abrir discussões sobre a organização e ações da disciplina, trabalhar no planejamento de uma disciplina de

graduação, assim como repensar a sua formação e prática docente, aprofundando seus conhecimentos relativos à docência no ensino superior e contribuindo para a melhoria da disciplina. Também ajuda no conhecimento das outras tarefas que tem o/a professor/a, não somente a de ministrar os temas da disciplina, mas também realizar o planejamento das aulas, assim como os requerimentos administrativos envolvidos na prática docente.

Quando o professor-orientador/a assume a responsabilidade de orientar um/uma aluno/a estagiário/a, isso também constitui um aprendizado e um repensar da sua prática profissional. Se é certo que as múltiplas responsabilidades que tem o professor-orientador/a e as condições precárias que tem experimentando nas últimas décadas o limitam, por um lado, na sua ação, por outro lado, por ser orientador/a de um estágio de docência, isso amplia a troca de conhecimentos com os estagiários/as e alunos/as, preparando-os para o exercício profissional, ao tempo que enriquece a formação no âmbito da pós-graduação em Serviço Social.

As limitações, no tocante ao estágio de docência, são variadas. Os documentos da Capes indicam expressamente o estágio de docência como uma obrigação do bolsista. Todavia, não existe uma regulamentação específica para a prática do estágio de docência no Serviço Social. Isso evidencia a fragilidade da formação acadêmica pedagógica no âmbito da pós-graduação, uma vez que o estágio está contemplado e é suficientemente abordado nos documentos das áreas de graduação. O/a estagiário/a deve recorrer às dimensões ético-políticas, técnico-operativas, teórico-metodológicas, formativas e investigativas presentes nos textos produzidos pela área do Serviço Social.

A importância do estágio de docência na pós-graduação se intensifica em face das profundas transformações no mundo do trabalho e do constante desenvolvimento científico e tecnológico, o que provoca o acirramento das discussões sobre o tema e instiga a Universidade a repensar seu processo formador.

Entre as novas demandas para o exercício profissional, a especificidade de estágio, enquanto atividade pedagógica, tem o papel de estimular o conhecimento da realidade social e desenvolver práticas que respondam às necessidades sociais,

levando em consideração as contradições inerentes tanto aos diferentes espaços ocupacionais como às práticas educativas, que impõem exigências e desafios tendo como horizonte a perspectiva da emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

ABREU, M., MASSETO, M. **O professor universitário em aula.** SP: MG Editores, 1987.

BARROS, E. **Política de Pós-Graduação: um estudo da comunidade científica.** São Carlos, Ed. UFSCar, 1998.

BASTOS, A. V. B. et al. **Réplica 1: formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão?** Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 6, p. 1.152-1.160, 2011.

BATISTA, A. **CBAS afirma: assistentes sociais seguem firmes em defesa da profissão.** Disponível em <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1636>. 4 de novembro de 2019. Acesso em: 1º de março de 2020.

BIANCHI, A (Orgs.). **Estágio supervisionado: manual de orientação.** SP Ed. Pioneira Thompson, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro 2008. Diário Oficial União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 52**, de 26 de maio de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2000. Seção 1, p. 30-31.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 52** de 26 de setembro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 2002. Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria Nº 76** de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de abril de 2010. Seção 1, p. 31.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

BURIOLLA, M. **Estágio supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1995.

CARDOSO, W; GUEDIN, E. **Estágio Docência na formação de Professores Mestres para o Ensino de Ciências na Amazônia**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 8 de novembro de 2009.

FISCHER, T. **Tréplica – reimaginar a Pós-Graduação**: resgatando o elo perdido. Rev. adm. contemp., Curitiba, v. 14, n. 2, abr. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. **Reflections on Post-graduate education in Social Work in Brazil through the staff profile**. Revista Katálysis, v. 20, n. 2, p. 155-164, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p155>. Acesso em: 5 fev. 2020.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano 2002.

GUERRA, Y. BRAGA, M. **Supervisão em Serviço Social**. Revista Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. [s/a].

LIMA, M. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, P; MARRAN, A. **Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro**: algumas reflexões. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

MARINI, R. **Subdesarrollo y revolución**. México D.F. Sigloveinteuno. 5. edición ampliada, 1974.

MASETTO, M. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. SP: Summus, 2003.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. P. Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S; ANASTACIOU, L. **Docência no ensino superior**. Ed. Cortez. 3. ed. São Paulo, 2008.

PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores, unidade teoria e prática**. 4. ed. Cortez. São Paulo, 2001.

PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

ALVARADO, M. S; TORRES, M. A. S; SANTOS, C. J. .  
O estágio de docência no Serviço Social: algumas reflexões sobre a sua importância e os desafios da formação

ROMÊO, J.R; ROMÊO, C.I; JORGE, V.L. **Estudos de pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: UNESCO, 2004.

SANTOS, C. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Educação & Sociedade. Print ISSN 0101-7330, Educ. Soc. vol. 24, nº 83. Campinas, 2003. Disponível em: [www.espacocademico.com.br/004/44pc.santos](http://www.espacocademico.com.br/004/44pc.santos). Acesso em: 5 fev. 2020.

UFAL. **Regulamento Geral dos Programas de Pós-graduação “*Stricto sensu*” da Universidade Federal de Alagoas**. Resolução nº 50/2014-CONSUNI/UFAL, de 11 de agosto de 2014.

VASQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, 2007.