



A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO DOS ESTÁGIÁRIOS DOCENTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FERNANDA NUNES DA ROSA MANGINI
HELDER BOSKA DE MORAES SARMENTO
LUCÍDIO BIANCHETTI

RESUMO

A implementação obrigatória do Estágio de Docência na universidade brasileira, desde 1999, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, para os alunos bolsistas dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, foi concebida como estratégia de preparação do futuro docente. Embora seja polêmica, pouco se escreveu e pesquisou sobre esta política. Pela oportunidade da experiência e da possibilidade de reflexão é que desenvolvemos a presente pesquisa sobre o processo de construção do Estágio de Docência na Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Considerando os sujeitos vinculados diretamente a esse processo, buscamos a partir da observação e da experiência dos estagiários de docência, descrever e analisar a preparação do futuro docente nessa modalidade de Estágio. A amostra contemplou os alunos matriculados em Estágio nos últimos cinco anos. A coleta e o tratamento dos dados ocorreu por meio da elaboração de um questionário, seguida da aplicação e análise destes. Identificamos uma falta de conhecimento, planejamento e delimitação das atividades relacionadas ao estagiário docente. Concluímos ser necessário o aperfeiçoamento dos documentos referentes ao Estágio de Docência (política de formação) no horizonte da qualificação da formação do futuro docente.

Palavras-chave: Estágio, docência, formação.

1 INTRODUÇÃO

A implementação do Estágio de Docência, considerado como uma atividade de ensino de pós-graduandos foi um tema que gerou e continua gerando polêmicas. A institucionalização dessa atividade remete final dos anos 1990, sendo, portanto, bastante recente. Em algumas Universidades teve início antes da instituição na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entretanto é questionada pela academia por tomar uma forma disfarçada de exploração do trabalho de pós-graduandos. O presente trabalho se justifica na necessidade de conhecer o fenômeno do Estágio de Docência, pois apesar da temática ter despertado muita discussão, sobre ela pouco se escreveu e, principalmente pouco se pesquisou. Ela surge decorrente da observação e experiência com o Estágio de Docência na graduação. Desde então, as questões levantadas na vivência do Estágio de Docência instigaram o desenvolvimento de um estudo que pudesse contribuir para a reflexão e formação de conhecimentos acerca da temática. Questões como o planejamento das atividades de ensino, as atribuições do estagiário e a avaliação possibilitaram o desenvolvimento da problematização da temática.

Devido ao pequeno número de publicações relacionadas, a alternativa foi realizar um levantamento bibliográfico intensivo, paralelamente ao desenvolvimento de um levantamento de documentos e informações junto à secretaria do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa pesquisa inicial objetivou verificar quantos alunos, com ou sem bolsa de estudos, desenvolviam o Estágio de Docência. A obrigatoriedade do Estágio de Docência para alunos bolsistas suscitou a questão. Buscamos compreender, nessa etapa, quais os motivos levaram os alunos a matricular-se em Estágio de Docência. As informações coletadas fomentaram a continuidade investigativa. Nessa direção, um instrumento de coleta de dados foi elaborado para averiguar, a partir da observação e experiência dos estagiários docentes, a preparação do discente matriculado no Estágio de Docência no Programa de Pós-graduação em Serviço Social, considerando a orientação do Regimento geral da Pós-graduação no que diz respeito ao Estágio de Docência. A amostra contemplou a vivência do Estágio pelos pós-graduandos no período compreendido entre os anos de 2002 e 2008. Os dados coletados foram tabulados e organizados em eixos temáticos. O procedimento para interpretação dos dados coletados foi à análise dialética. A abordagem metodológica empreendida foi quanti-qualitativa.

O trabalho que ora se apresenta resulta, primeiramente da nossa observação e experiência com o Estágio de Docência, seguindo da nossa exploração em documentos do Programa de Pós-graduação de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina que, culminou no desenvolvimento da pesquisa junto aos Pós-graduandos que foram estagiários docentes nos últimos cinco anos. O artigo está estruturado, inicialmente no referencial teórico, resgatando a história e o significado do Estágio de Docência a partir do marco legal e institucional, posteriormente na metodologia, descrevendo os passos da realização da pesquisa, e, finalmente nos resultados do estudo junto aos alunos do Programa de Pós-graduação em Serviço Social à luz da discussão sobre as possibilidades, desafios e limites do Estágio de Docência na Universidade.

2 HISTÓRIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

No nosso entendimento, duas dimensões complementares produzem e reproduzem a história do Estágio de Docência na sociedade brasileira. A primeira dimensão caracterizada como micro político-institucional está configurada no âmbito das Universidades que, por intermédio das Pró-reitorias, Secretarias e Programas de Pós-graduação formulam, implementam, executam, monitoram e avaliam políticas de educação. A segunda dimensão caracterizada como macro político-institucional está configurada no âmbito do Ministério da Educação que, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) formula, executa, monitora e avalia políticas sociais da área educacional, particularmente da Pós-graduação. Trata-se do marco legal, não necessariamente dos contatos e antecedentes do surgimento do Estágio de Docência.

2.1 A DIMENSÃO MACRO POLÍTICO-INSTITUCIONAL

Responsável por subsidiar o Ministério da Educação na formulação, gestão e avaliação de Políticas de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), a CAPES desenvolve atividades em quatro grandes linhas de ação: avaliação da pós-graduação; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior, mediante concessão de bolsas de estudo e auxílios; promoção da cooperação científica internacional. Cada linha de ação envolve um conjunto estruturado de programas, dentre eles o Programa de Demanda Social que objetiva promover a formação de recursos humanos de alto nível e proporcionar aos programas de pós-graduação e aos pós-graduandos condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades. O instrumento básico do Programa de Demanda Social é a concessão de quota de bolsas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, definida com base nos resultados do sistema de acompanhamento e avaliação coordenado pela CAPES, para que mantenham em tempo integral alunos de excelente desempenho acadêmico.

Dentre os requisitos para a concessão de bolsas, o Programa de Demanda Social determina a inscrição/matricula do aluno bolsista em Estágio de Docência. A exigência da realização do Estágio de Docência consta em ofício circular de número 28 datado de 26 de fevereiro de 1999, no qual o Presidente da CAPES determina a inclusão de uma cláusula no convênio mantido com as instituições integrantes do Programa de Demanda Social. Anexo ao ofício, encontrava-se as seguintes instruções referentes ao Estágio de Docência: é parte da formação de mestres e doutores; deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista; pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. Devido a diversas solicitações de esclarecimento, a CAPES divulgou em ofício datado de 18 de maio de 2000: O

Estágio de Docência aplica-se obrigatoriamente a todos, independentemente de existir ou não curso de graduação na própria instituição; Não é aplicado para os bolsistas com experiência de docência no terceiro grau de, pelo menos, 4 (quatro) semestres; Caso não haja cursos de graduação, a instituição deverá associar-se a outras instituições de ensino para atender as exigências da CAPES.

Somente na Portaria número 52 de 2000, ratificada na portaria 52 datada de 26 de setembro de 2002, que o Estágio de Docência adquire maior definição. O Art. 17 do referido instrumento concebe o Estágio de Docência como parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, obedecendo aos seguintes critérios:

- I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do Estágio;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do Estágio de Docência;
- IV - o Estágio de Docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - a duração mínima do Estágio de Docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;
- VI - compete à Comissão de Bolsa/CAPES, 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.

Ainda, na Portaria número 64 de 18 de novembro de 2002, a CAPES determina a realização do Estágio de Docência para os bolsistas do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF). Posteriormente, nas Portarias número 21 e 22, datadas de 05 de junho de 2003, a CAPES faculta a dois de seus Programas a realização do Estágio de Docência na rede pública de ensino médio com objetivo de ampliar as oportunidades para a realização do Estágio. Essa iniciativa contempla o Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF) e o Programa de Suporte à Pós-Graduação das Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) a realizarem Estágio de Docência. A única condicionalidade se restringe à existência específica de articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes.

2.2 A DIMENSÃO MICRO POLÍTICO-INSTITUCIONAL: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Fundada pela lei 3.849 de 18 de dezembro de 1960, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) inicialmente reuniu em sua estrutura as faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Ciências Econômicas, Engenharia industrial e Serviço Social, sendo oficialmente instalada em 12 de março de 1962. Essa instituição tem como

missão a produção, sistematização e socialização do saber filosófico, científico, artístico e tecnológico de modo a ampliar e aprofundar a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida.

A iniciativa da UFSC com o Estágio de Docência antecede a iniciativa da CAPES. Datada de 1997, a Resolução 010 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina que, dentre outras disposições estabelece na Seção II as normas de Estágio Docência, concebe no que tange a essa matéria, o estágio de docência enquanto atividade curricular e disciplina optativa para estudantes de Pós-Graduação *strictu sensu* (Mestrado e Doutorado), podendo ser realizada no âmbito da educação básica ou superior (Graduação). Nesse sentido, o Estágio de Docência é a atividade de ensino realizada pelo aluno com seu orientador ou com outro professor, ouvido o orientador. A participação dos alunos de pós-graduação em atividades de ensino é considerada uma complementação da formação pedagógica do mesmo. Nessa resolução constam como atividades de ensino: a) Ministrando aulas teóricas e práticas sob a supervisão do professor; b) Participar em avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; c) Aplicar métodos ou técnicas pedagógicas, tais como estudo dirigido, seminário etc. Na qualidade de atividade curricular, a participação dos estudantes de pós-graduação no Estágio de Docência, segundo a Resolução, não criará vínculo empregatício e nem será remunerada.

Dentre os principais dispositivos da Resolução 010 do Conselho Universitário da UFSC, destaca-se: a proibição ao aluno em Estágio de Docência de assumir a totalidade das atividades de ensino que integralizam a disciplina em que atuar; os critérios na definição da disciplina de realização do Estágio de Docência, como as características da disciplina e a área de atuação do aluno no programa de pós-graduação; a responsabilidade do orientador na solicitação de matrícula para o aluno orientando e da matrícula ser acompanhada de um plano detalhado de trabalho para o aluno de pós-graduação, elaborado em conjunto com o professor responsável pela disciplina; a atribuição do orientador, juntamente com o professor responsável pela disciplina, de acompanhar e avaliar o estagiário, promovendo o melhor desempenho deste.

Nesse sentido, o Art. 19 da Resolução 010/CUN/1997 que, estabelece as normas de Estágio Docência, determina, no que tange a essa matéria, as disposições previstas no Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PGSS) do Centro Sócio-Econômico. O PGSS conta com Mestrado implantado desde agosto de 2001. O Estágio de Docência no PGSS foi implementado em 2002 de acordo com o Regimento dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. O Programa está estruturado na área de concentração intitulada Serviço Social, Direitos Humanos e Questão Social que, divide-se em duas linhas de pesquisa: Estado, Sociedade Civil e Políticas Sociais e Serviço Social; Exclusão, Violência e Cidadania. Os objetivos do Programa consistem na formação de pesquisadores e docentes no âmbito do Serviço Social e áreas afins, comprometidos com a defesa dos direitos humanos no seu mais amplo espectro e com a construção de uma sociedade justa e igualitária pautada na democracia radical; na produção de conhecimentos sobre processos sócio-políticos e expressões da questão social na contemporaneidade; na sistematização e análise de práticas profissionais no contexto da sociedade atual e no movimento mais amplo da sociedade.

Ambas as dimensões da história do Estágio de Docência permitem demonstrar que essa história não se encontra limitada no seu próprio interior. A história da emergência do Estágio de Docência enquanto política educacional materializada nas instituições de ensino superior está relacionada a um contexto de mudanças na esfera produtiva e estatal. Essas mudanças originárias da esfera produtiva refletiram sobre o Estado e, conseqüentemente, sobre as políticas sociais e educacionais. No tocante à política educacional, além da

implementação do Estágio de Docência, essas mudanças afetaram sobremaneira seu *locus* institucional: as Universidades/Programas de Pós-Graduação. Nesse sentido para compreender o Estágio de Docência numa perspectiva histórica é preciso resgatar as condições estruturais e conjunturais de sua emergência no bojo das políticas sociais e educacionais. Parte-se do pressuposto de Faleiros (2000), segundo o qual, o conjunto das políticas sociais somente pode ser compreensível no contexto da estrutura capitalista e do movimento histórico das transformações sociais dessas estruturas. Para o autor, existem interpretações que consideram as políticas sociais como o resultado de um maquiavelismo do capital e de sua acumulação, sem realizar uma análise dos limites impostos pela própria realidade e pelas lutas sociais.

2.3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE EMERGÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Em meados da década de 1970, o sistema capitalista entra em crise e o modelo fordista-keynesiano, que lhe dava sustentação até então, não conseguia mais atender satisfatoriamente as necessidades de acumulação próprias do sistema. Como resposta a essa crise, o sistema capitalista se reestrutura e se organiza em bases mundiais, conformando um novo regime de acumulação de capital, caracterizado pela integração dos mercados financeiros mundiais, os quais passam a se organizar em blocos econômicos, bem como pelo aprofundamento do processo de transnacionalização das empresas. Esse processo de recomposição do capitalismo, para garantir novas bases de crescimento, denomina-se reestruturação produtiva. Essa começa nos países de “capitalismo avançado” e, estende-se aos demais países, por meio da adoção do chamado modelo japonês, sistema criado principalmente pelo engenheiro Ohno, o qual implantou o modelo na Toyota. Por isso, o modelo é denominado toyotismo. Este acabou prevalecendo sobre o modelo fordista/taylorista, até então dominante. O toyotismo ficou também conhecido como processo de acumulação flexível, caracterizando-se pela flexibilidade do aparato produtivo e da força de trabalho, visando atender demandas individuais de consumo, com produtos diferenciados e produzidos somente quando solicitados e obrigando a empresa a produzir mais e diminuir o número de trabalhadores, de modo que esses realizem diversas tarefas no mesmo tempo e com menor custo. Além disso, acumula, e ao mesmo tempo, racionaliza o emprego da tecnologia como a automação, a robótica e a microeletrônica. Está pautado, sobretudo, na exploração intensiva do trabalho vivo. (ANTUNES, 1997, 2005; GOUNET, 1999; MOTA;AMARAL, 2006).

Assim, o novo modelo do capitalismo em formação, encontra na precarização do trabalho, no desemprego estrutural e na desregulamentação das relações de trabalho, alternativas para a crise, encobrindo o surgimento de uma estratégia de desvalorização e remercantilização da força de trabalho. Como o modelo de produção flexível necessita da liberdade do mercado e da abolição de parte dos controles do Estado sobre as condições de uso da força de trabalho, ele busca respaldo na doutrina neoliberal, que combate a regulação estatal na economia e os gastos com o Estado de bem-estar social. Assim, no plano político, o padrão de acumulação flexível teve a necessária correspondência com a formação e expansão de políticas neoliberais. Essas proporcionarão, o terreno político e ideológico para a adaptação e consolidação do toyotismo no Ocidente. Nesse sentido, casaram-se neoliberalismo e reestruturação produtiva. Daí o ideário neoliberal propagar-se pelo mundo, por meio de organismos internacionais, empresários vinculados ao grande capital e a burocracia estatal a

eles associada, adquirindo contornos específicos em cada país. As nações vão se ajustar à economia globalizada, seguindo as orientações dos centros hegemônicos representados pelas instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (ANTUNES, 1997, 2005; HARVEY, 1989; MOTA; AMARAL, 2006).

A crise econômica dos anos 1970 marcou uma forte tendência de desresponsabilização pela política social por parte dos governos. Essa tendência não significou somente ausência de política social. As novas formulações de política social, distintas daquelas do Estado de Bem-Estar Social foram metabolizadas por uma lógica de adaptação ao novo contexto. Nesse sentido, o neoliberalismo imprimiu, nas políticas sociais, as suas características de privatização e descentralização, ou seja, a delegação de responsabilidades exclusivas do Estado à sociedade civil e ao mercado, além de delimitar como critérios de acesso às políticas públicas a focalização e seletividade. No Brasil, as conquistas dos movimentos sociais e das lutas democráticas, que inauguraram importantes avanços no âmbito da seguridade social, materializados na Constituição Federativa do Brasil de 1988, não foram capazes de evitar a influência dos fatores estruturais e conjunturais internos e externos. Após 40 anos de atraso no que diz respeito à concretização das políticas sociais e do Estado de Bem-Estar Social, o Brasil afirma através da coalização centro-direita protagonizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o compromisso neoliberal. Nesse sentido, iniciou-se uma abrangente contra-reforma, expressão cunhada devido à contraposição às reformas constitucionais que, impediram que estas se consolidassem plenamente. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

As políticas dos anos de 1990 até os dias atuais têm reafirmado o processo de contra-reforma do Estado, impondo sérios entraves à realização e à consolidação das conquistas circunscritas no marco legal de 1988. A doutrina neoliberal prega, em seu escopo, que a crise e a exacerbação do Estado-providência determinam a redução de suas funções, principalmente nas áreas causadoras de déficit público, como a de serviços sociais do Estado. Essas reformas orientadas para o mercado ocorreram maciçamente por meio das privatizações. O principal documento orientador dessa projeção: o Plano Diretor de Reforma do Estado teve como protagonista Bresser Pereira, responsável pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), no decorrer do governo Fernando Henrique Cardoso.

É nesse contexto que surge o estágio de docência enquanto política educacional. Nessa época a Universidade pública entrou em penosa agonia, devido às transformações supra-citadas e a idéia de que o retorno social dos investimentos em educação superior seria menor do que os investimentos em educação básica. Além disso, as universidades, escolas técnicas e centros de pesquisa passaram a serem classificados pelo Plano Diretor de Reforma do Estado como serviços não exclusivos do Estado. Nesse processo, as políticas sociais e educacionais foram fortemente direcionadas para a competitividade no mercado,

a educação viu-se presa de um largo conjunto de premissas: que a mão invisível do mercado produz melhores e mais eficientes escolas; que tradicionais princípios e valores educativos devem ceder lugar à lógica mercantil; que estruturas fortemente competitivas devem ser incrementadas no sistema educacional; que é inevitável e desejável a retração governamental quanto ao financiamento de políticas sociais, em particular as da educação; que mérito e esforço, informados por escolhas racionais, asseguram o sucesso individual de escolas, professores, alunos e famílias. (SHIROMA; et al, 2003, p. 129).

Nesse sentido, as discussões sobre o ensino superior e as mudanças nele operadas desde os anos 1990 não fugiram a essas premissas. As reformas ditadas pelo Banco Mundial, entre outras agências multilaterais, apregoaram: a substituição do conceito de Universidade pelo de ensino superior; a diversificação das instituições de ensino superior; a ampliação exponencial das instituições privadas; a retração do Estado na manutenção das instituições públicas etc. Segundo Shiroma et al (2003), a Universidade é desfeita como espaço público diante de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições de ensino e de pesquisa, contribuindo para a desagregação do ambiente acadêmico, a promoção e incitamento do individualismo e a descaracterização das funções de docentes e pesquisadores. Nesse sentido, a elevação dos níveis de excelência e níveis de exigência da CAPES chocam-se com a desvalorização da Universidade pública e daqueles que nela trabalham. A diminuição dos investimentos do Estado para com as políticas públicas de educação é percebida na redução de bolsas de estudos, nos cortes de verbas destinadas à ciência e à tecnologia, na falta e na precarização dos processos de contratação de professores. Na concepção de Shiroma et al (2003), o governo evidenciou seu entendimento na redefinição política das Universidades e da qualificação docente por meio do rompimento da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, da flexibilização, da privatização e da diversificação das instituições de ensino superior. Para as autoras, o que está em jogo é o sentido da formação docente, pois as modificações na formação do mestre possibilitam a construção de uma mentalidade consoante com os interesses mais empresariais do que educacionais que passaram a vigir.

3 O SIGNIFICADO DE ESTÁGIO E DOCÊNCIA

O significado do Estágio de Docência está relacionado à dimensão macro-político institucional e micro político-institucional, ambas dimensões estão ligadas à emergência e à história dessa iniciativa. Cada dimensão mobiliza uma concepção de educação que está articulada a uma visão de homem e de mundo. De maneira geral, o Estágio de Docência é compreendido como a atividade de ensino realizada pelo discente com um supervisor docente responsável. De maneira particular, o significado de palavra Estágio apresenta diversos sentidos: aprendizado, etapa, situação transitória, prática, preparação, exercício, treinamento, aplicação de conhecimentos teóricos, atividades práticas, complementação de ensino etc.

3.1 O SIGNIFICADO E O CONCEITO DE ESTÁGIO E DOCÊNCIA

Segundo Fávero (1993), o estágio é o elemento de ligação entre teoria e prática que aparece dicotomizado e não dialeticamente relacionado. Para a autora, o estágio é práxis formadora. Já o significado da palavra docente/docência: ensino, professor, exercício do magistério etc. Devido à centralidade da docência na discussão, além do significado da palavra, cabe resgatar algumas definições conceituais que contribuem para o adensamento do debate.

Diferentes conceitos de docência coexistem na literatura especializada. Esta dissonância está relacionada substancialmente as diferentes teorias e matrizes do pensamento. Essas, por sua vez, orientam uma determinada concepção de educação, ensino, pesquisa, aprendizagem etc. De acordo com Ibiapina (2006), a educação é um processo desenvolvido

por meio da sistematização de ações que levem os sujeitos a se apropriarem dos instrumentos e símbolos construídos socialmente, proporcionando condições de desenvolvimento autônomo e criativo para quem dele participa. Dentro dessa concepção, para a autora,

docência é a atividade desenvolvida pelo professor, de forma interativa, autônoma e intencional, que necessita do exercício permanente da pesquisa, da reflexão e da crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e educar para o exercício da cidadania por meio da construção e reconstrução de práticas de planejamento, gerenciamento e avaliação do ensino. (IBIAPINA, 2006, p. 59).

Apoiada em Tardif (1991), Brito (2006) postula que o exercício da docência requer a mobilização de vários tipos de saberes: pedagógicos da prática educativa geral; disciplinares dos vários campos do conhecimento; curriculares do contexto da cultura erudita e experimentais do cotidiano. Moraes e Torriglia (2003, p. 50) concebem que “é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o ser e se produz o conhecimento docente”. As autoras problematizam que o leque ambicioso de qualificações e competências demandado do futuro professor não encontra correspondência na realidade educacional. Trata-se de demandas superficiais, das quais não escapam as competências que o mercado demanda dos demais trabalhadores. A questão central é o esvaziamento da concepção de conhecimento e de pesquisa. Nesse sentido, como mão-de-obra, o docente não deve ultrapassar o nível do conhecimento superficial e acrítico que lhe é demandado.

3.2 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar o Estágio de Docência enquanto atividade de ensino-aprendizagem de caráter teórico-prático, preparatória para o exercício da docência, implica situá-la no âmbito do debate da formação de professores. Certamente, o Estágio de Docência é um momento diferenciado da formação docente. Apesar de seu caráter teórico-prático que lhe confere singularidade, ele não é a única atividade curricular de formação docente. Por isso, o Estágio de Docência não pode ser tomado como disciplina isolada e desarticulada do conjunto do currículo do curso. Segundo Fávero (1993), a formação acontece no confronto do estudo com o cotidiano, articulando o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão, substancialmente com o avanço do conhecimento científico, tecnológico e cultural. A prática do estagiário de docência, como prática pedagógica, deve se fundamentar em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem.

4 METODOLOGIA

O caminho metodológico percorrido consistiu inicialmente, na pesquisa bibliográfica e documental e, posteriormente, na pesquisa empírica de campo, cujo caráter é quanti-qualitativo. Em relação à pesquisa documental que antecedeu e complementou a pesquisa empírica, começamos colhendo no acervo do PGSS, o documento contendo a proposta atualizada do Programa, referência para a coleta de dados da CAPES. Em seguida,

solicitamos ao PGSS autorização para acessar e receber uma relação com identificação e contatos dos pós-graduandos que cursaram a disciplina de Estágio de Docência desde o segundo semestre de 2002 até o primeiro semestre de 2008. Também, solicitamos que nessa relação fossem discriminados os alunos com e sem bolsa de estudos da CAPES. Essa classificação considerou a requisição da CAPES, a qual prevê a obrigatoriedade do Estágio de Docência para alunos contemplados com bolsa de estudos. O objetivo era verificar quantos alunos com e sem bolsa de estudos cursavam o Estágio de Docência.

Os dados coletados nesses documentos instigaram a continuidade investigativa. O fato de o aluno possuir uma bolsa de estudos da CAPES, poderia não ser o único motivo para a realização dessa atividade. E no caso dos alunos sem bolsa de estudos da CAPES, questionávamos quais seriam os seus motivos. Então, buscamos a partir da pesquisa com esses sujeitos diretamente vinculados a essa realidade, explorar a temática. Com a amostra definida, decidimos elaborar um instrumento de coleta de dados para conhecer, descrever e analisar a vivência do Estágio de Docência na especificidade do PGSS. Esse instrumento qualificado como questionário de perguntas abertas e fechadas é classificado por Richardson (1998) como um tipo de entrevista estruturada. Os questionários foram enviados por correio eletrônico, juntamente com uma carta solicitando a colaboração dos discentes no preenchimento do questionário da pesquisa. Esse instrumento de coleta de dados foi construído com instruções para orientar a sua aplicação, bem como o seu correto preenchimento pelo pós-graduando.

Os questionários foram enviados para os 34 alunos que estiveram matriculados em Estágio de Docência nos últimos cinco anos, segundo os dados do PGSS. Um questionário retornou, pois o endereço do aluno(a) estava desatualizado. Outro aluno(a) não aceitou responder o questionário. Um terceiro(a) preferiu não o responder, alegando que realizou e estágio de maneira diferenciada do proposto, haja vista que trabalhou no mesmo período como professor(a) substituto(a) na instituição. Nesse caso, o plano de aulas foi trabalhado conjuntamente. Outros cinco pós-graduandos não puderam responder o questionário no prazo determinado, mas comprometeram-se em respondê-lo o mais breve possível. No total, 11 questionários foram respondidos dentro do prazo determinado. Todos os questionários foram conferidos segundo as instruções de preenchimento. Alguns questionários foram re-enviados para correção, pois não respeitaram as instruções. O instrumento contou com perguntas similares no intuito de obter coerência dos entrevistados. Em relação ao número de alunos matriculados, embora os questionários respondidos sejam poucos quantitativamente, todas as experiências que neles constam são válidas qualitativamente.

Os dados foram tabulados e organizados em eixos sub-temáticos, a saber, inscrição, planejamento, atribuição, avaliação e formação no Estágio de Docência. O procedimento empregado na interpretação dos dados foi à análise dialética. Esta, de acordo com Gomes (1994), pressupõe a articulação dos dados e o referencial teórico da pesquisa, instigando relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

5 RESULTADOS

Mais da metade dos entrevistados tomou conhecimento sobre o Estágio de Docência por meio do orientador e das exigências institucionais do programa de Pós-graduação para receber a bolsa de estudos da CAPES. As condicionalidades da bolsa de estudos e o vínculo com o orientador são as justificativas. Do total de entrevistados, oito matricularam-se na disciplina pela exigência institucional decorrente da bolsa de estudos.

Metade desse número justificou existir, além disso, interesse em cursar a disciplina. Nesse sentido, a bolsa de estudos e a preparação para a docência estão entre os principais motivos que levam o estudante a matricular-se nessa atividade. Somente dois estagiários mencionaram a preocupação com seus objetos de pesquisa na pós-graduação.

O planejamento do Estágio de Docência ocorre na maioria dos casos relatados. Somente três pós-graduandos não elaboraram o plano de Estágio de Docência, sendo que alguns deles confundiram o plano de Estágio com o plano de Ensino da disciplina. Neste aspecto, algumas Universidades trabalham com projetos de Estágio de Docência. Existem diferenças entre o plano e projeto, mas não se confundem com o plano de ensino da disciplina. Antes de o aluno frequentar a disciplina é fundamental que ele formule o seu Plano de Estágio. Esse não deve estar desarticulado do plano de ensino da disciplina, porém três pós-graduandos relataram não ter desenvolvido o seu plano de estágio articuladamente com plano de ensino da disciplina na qual realizaram o Estágio de Docência. Esse dado remete ao questionamento acerca da existência de momentos de discussão, orientação e debate sobre os assuntos relacionados ao Estágio, ocorram eles dentro ou fora da sala de aula. Porém, poucos discentes relataram que não existiam momentos de discussão com o professor dentro ou fora da sala.

No momento de construção/elaboração do Plano de Ensino da disciplina na qual os alunos realizaram o Estágio de Docência, nove alunos relataram que não interferiram, pois o Plano já estava pronto. Somente dois alunos responderam que as suas sugestões, mesmo com o plano pronto, foram consideradas e implementadas. Esses dados revelam a existência de poucas mediações e trocas entre discentes e docentes no que diz respeito ao planejamento da disciplina a ser ofertada na graduação, que é o *locus* do Estágio de Docência. Essas mediações constituem pré-condição para a realização de um planejamento estratégico que pode contribuir para qualificar o ensino superior de graduação.

Não existe uma definição homogênea dos pós-graduandos acerca das suas atribuições no Estágio de Docência. São diversas as atividades desenvolvidas por esses sujeitos. Alguns deles compartilham de dúvidas com relação às possibilidades e os limites para realizar determinadas atividades. De maneira geral, os estagiários relatam que, participam presencialmente das aulas e procuram estudar os conteúdos programáticos para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos graduandos, por vezes ministrando e avaliando alguns conteúdos sob a supervisão do docente responsável pela disciplina. Ademais, alguns pós-graduandos vão além dessas atividades, mencionando o atendimento aos graduandos fora do horário da disciplina e a responsabilidade de substituir o docente titular da disciplina, em caso de ausência deste, como expressa o relato deste estagiário que, compreende serem suas atribuições “ministrar aulas quando solicitado pela professora, esclarecer dúvidas quanto aos conteúdos, aplicar provas e trabalhos, bem como corrigi-los, e substituir a professora quando esta se encontrava ausente” (Q10).

A maioria dos estagiários acompanhou as aulas do professor responsável pela disciplina na qual realizaram o Estágio. De igual modo, a maioria das atividades de sala de aula conduzidas pelo estagiário docente ocorreram na presença do supervisor ou professor titular da disciplina de graduação. Na atribuição específica de ministrar aulas didático-pedagógicas, metade dos discentes relatou não contar com o acompanhamento do professor responsável. A média de horas de aulas ministradas foi de quatro horas a 12 horas aulas. Oito alunos afirmaram que, a definição do número de horas de aula ocorreu de comum acordo entre discentes e docentes. Porém, a responsabilidade pela definição de número de horas aulas a ser ministrado pelo estagiário, em poucos casos é partilhada entre ambos, pois em geral os docentes são os responsáveis por tal definição.

Por um lado, todos estagiários consideraram que, complementaram e auxiliaram os graduandos e os docentes nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, seis

estagiários consideraram que receberam suporte técnico e didático-pedagógico do supervisor responsável. Um discente não soube responder e quatro consideraram que não receberam suporte técnico e didático-pedagógico do professor responsável.

Na avaliação do Estágio de Docência, somente dois alunos relataram não ter elaborado relatório de Estágio. O relatório é o instrumento privilegiado de avaliação do plano de Estágio de Docência. Segundo Silva (2001), a avaliação possibilita gerar informações, sistematizar a prática e identificar resultados e impactos da ação. A avaliação é importante para o aluno e, sobretudo, para o Programa de Pós-graduação. Outra forma de avaliação do Estágio é produzir artigos ou trabalhos científicos para publicação. Entre os 11 discentes entrevistados, cinco desses produziram artigos a partir da sua participação no Estágio.

No entendimento dos estagiários, essa modalidade de Estágio proporcionou a eles, sobretudo, a formação docente, por meio da experiência e do aprendizado nas questões do planejamento e da didática, por exemplo. Alguns deles compreenderam que, o estágio qualificou também a formação discente, seja no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, enquanto pós-graduandos, ou no desenvolvimento da dissertação, enquanto pesquisadores. Para os estagiários, as suas principais contribuições no campo foram, em relação à disciplina maior dinamismo e ampliação de materiais, em relação ao professor, a troca de experiências e conhecimentos e, em relação aos graduandos maior interação nas aulas.

As principais dificuldades para o Estágio e o estagiário, segundo os sujeitos da pesquisa, consistem em inovar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos graduandos, despertando interesse e dedicação nos mesmos; lidar com a resistência e preconceito dos graduandos em relação ao desenvolvimento qualificado de atividades pelo estagiário docente; construir canais de comunicação de confiança e respeito mútuo entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; lidar com a insegurança diante dos graduandos e do próprio conhecimento; compreender melhor as questões relacionadas à prática docente e entender com clareza o papel do estagiário.

6 CONCLUSÃO

A criação do Estágio de Docência em muitas Universidades antecede as iniciativas da CAPES. Considerando as suas dimensões, analisá-lo não parece ser tarefa fácil.

A instituição do Estágio de Docência pela CAPES não é isenta de dúvidas e polêmicas. As dúvidas que foram surgindo culminaram em novos dispositivos legais que reforçaram essa atividade como parte integrante e elementar da política educacional do Governo Federal. Os novos e mais aperfeiçoados dispositivos da CAPES sobre o Estágio de Docência revelam muito pouco dos reais propósitos dessa política. A própria definição do Estágio de Docência é pouco concisa. Não consta, nos documentos consultados, impedimentos para o aluno que assumir a totalidade das atividades de ensino da disciplina em que estagiar. Em que pese à menção segundo a qual as atividades do Estágio de Docência não devem prejudicar o tempo de formação do bolsista, nenhum dispositivo se ocupa da matéria da utilização do estagiário como mão-de-obra barata pelo professor ou orientador. O dispositivo sobre o Estágio de Docência como elemento de qualificação do ensino também é questionável. A proposição da CAPES parece paradoxal em um contexto de corte de verbas para o ensino superior que implica, principalmente na falta de professores contratados por meio de concurso público, em detrimento do número de professores contratados por processos

seletivos simplificados e precarizados. Segundo Feitosa (2000) a polêmica com relação à participação de pós-graduandos no ensino de graduação é anterior à criação institucional do Estágio. Ela teve início nas universidades brasileiras que se ressentiram da falta de professores pelo crescente número de aposentadorias e decrescente número de contratações dessa força de trabalho. Essa modalidade de estágio seria a versão contemporânea dos *teaching assistants*, amplamente difundidos nos Estados Unidos e adaptados no Brasil, genericamente chamados de monitoria de pós-graduação.

A obrigatoriedade do Estágio de Docência parecer ser a principal polêmica, o Fórum Nacional dos Coordenadores dos Programas de Pós Graduação em Educação, considerou que o dispositivo fere o artigo 87 da Constituição Federativa do Brasil, na medida em que interfere na autonomia didática das Universidades brasileiras. Na esteira das argumentações do Fórum, Feitosa (2002) traz os questionamentos da comunidade universitária sobre a obrigatoriedade do Estágio de Docência para os bolsistas, alertando para: os prejuízos relacionados ao tempo de titulação do pós-graduando; o governo federal poder induzir a utilização dos alunos como “mão-de-obra barata”, em detrimento da contratação de professores, por meio de concursos públicos e o pós-graduando servir como força de trabalho gratuita do seu orientador ou supervisor. Contudo, a efetivação dos reais propósitos dessa política vai depender das condições materiais, técnicas, administrativas e, sobretudo ético-políticas de cada instituição.

A realização do Estágio de Docência em condições mínimas de supervisão e orientação dificilmente contribuirá para a qualificação do ensino. Por um lado, supervisionar o estagiário constitui-se em mais uma tarefa de ensino para o professor, demandando e exigindo mais dele. Por outro lado, o pós-graduando, em estágio, necessita de plenas condições institucionais para sua realização. O ideal seria que o Estágio de Docência não se constituísse em mais uma política precária de desvalorização da formação docente. O pós-graduando, ou seja, o aluno está aprendendo e se ocupando com o momento de dissertação ou tese.

A partir da observação e da experiência dos sujeitos da pesquisa, o estágio de docência traz para o pós-graduando uma série de questões. A participação do estagiário do PGSS no momento do planejamento geral da disciplina é mínima. Essa participação é importante no sentido de integrar e envolver o estagiário de docência com a turma, a disciplina, o professor e o próprio Estágio de Docência. Pesquisas realizadas por Feitosa (2002), indicam que, aos estagiários dificilmente é oferecida a oportunidade de atuação na proposição de medidas e metodologias na tentativa de superar os problemas apresentados pelos alunos da graduação. Nesse ínterim é importante que os alunos também tenham um espaço para expor suas dúvidas, sugestões e reclamações em relação ao plano de ensino, sem desconsiderar a autonomia e a responsabilidade do professor pela disciplina, de acordo com Baptista (2002), para que o planejamento se efetive na direção desejada é fundamental articular as vontades políticas dos sujeitos e grupos envolvidos nele de modo a possibilitar o estabelecimento de compromissos e responsabilidades compartilhadas.

Um dos desafios do Estágio de Docência na UFSC diz respeito às atribuições do estagiário e do supervisor. Nos relatos dos estagiários, existem dúvidas quanto à realização de determinadas atividades. Essa constatação não remete necessariamente a dúvidas na compreensão da responsabilidade exclusiva do professor de ministrar a disciplina na sua totalidade, mas também a falta de indicativos mais específicos acerca das atribuições do supervisor e do estagiário de docência. Essa lacuna que se verifica no Regimento dos Programas de Pós-graduação da UFSC em vigor pode possibilitar maior ou menor responsabilização do estagiário e do professor. Nesse sentido, a delimitação das atividades do estágio de docência ou uma maior explicitação das responsabilidades de cada um pode dificultar a utilização dos pós-graduandos como “mão-de-obra barata” ou como substitutos

dos professores e/ou orientadores na sala de aula. Enquanto a CAPES deixa um vácuo nesse quesito, o Regimento da UFSC, proíbe o Estagiário de Docência de assumir a totalidade das tarefas de ensino que integralizam a disciplina em que atuar. No cotidiano das atividades de ensino, na Graduação não é impossível visualizar uma inversão de funções e responsabilidades entre professores e estagiários. Nesse sentido, em relação às atribuições do estagiário é pertinente perguntar: Quantas aulas o estagiário de docência de Mestrado e Doutorado pode e deve ministrar? Qual o nível de comprometimento e interferência do estagiário de docência no planejamento e avaliação da disciplina?

Nesse sentido, cabe reportar o depoimento de um sujeito da pesquisa, para esse “deveria ficar mais claro para os professores, quais as atividades que os estagiários podem ou não realizar, pois às vezes ocorrem freqüentes abusos com transferência de responsabilidade, o que hoje sei que não pode ocorrer” (Q5). Sabe-se que, com o aumento das exigências institucionais, principalmente da CAPES, os professores dispõem cada vez de menos tempo. O Estágio de Docência é uma atividade que demanda tempo para supervisão seja pelo professor ou orientador. Além disso, a docência pressupõe formação específica. Nesse ínterim, cabe indagar se os estagiários de docência antes e durante a realização do estágio aprendem, desenvolvem e constroem um referencial teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, articulando conceitos básicos para a qualificação, enquanto docentes, como ensino, aprendizagem, didática, conhecimento, saber etc. Tal preparação seria outra forma de qualificar o estágio de docência e reafirmá-lo. Segundo D’Ávila (2007, p. 27), “existe uma concepção errônea de que os alunos, quando iniciam seu estágio supervisionado, já possuem um conhecimento sobre ensino e aprendizagem”, construído a partir de suas experiências como alunos ou a partir do senso comum sobre a natureza das atividades docentes. O Estágio de Docência não pode ser reduzido a uma atividade meramente técnica ou burocrática. Ele é uma atividade que exige articulação dialética entre teoria e prática.

Nesse sentido é que se insere o depoimento de um entrevistado: “como os professores supervisionam estágios docência esporadicamente, os mesmos não têm muita experiência sobre como fazê-los, então senti-me meio perdida às vezes, tendo que aprender na marra com a própria pratica cotidiana”. (Q5) Mesmo diante das referidas dificuldades, confirma-se a importância do Estágio de Docência, uma vez que este possibilita ao estagiário investido das qualidades de professor e aluno, a preparação docente enquanto premissa fundamental dos cursos de Mestrado acadêmico e Doutorado. Essa preparação ocorre por meio do exercício do planejamento de aula (estudo de conteúdos, pesquisa de novos e atualizados conhecimentos, seleção de material didático, escolha da metodologia, elaboração de roteiro de aula), da implementação de aula (dinâmica, clareza e coerência na exposição, estímulo e incentivo dos alunos para participação, argüição, sistematização da exposição, cabedal de conhecimento crítico e profundo, explanação relacionando conhecimento teórico com empírico), da orientação (capacidade de planejar, projetar e antecipar o roteiro do trabalho com clareza e coerência, avaliar propostas de conteúdo e metodologia, exercer argumentação de análise e síntese e sugerir, propor criticamente e criativamente bibliografias, entre outros) e da avaliação (retomada do planejamento, monitoramento, correções sugestivas com questionamentos, provocações e indicações).

No Estágio de Docência, o aluno estagiário mobiliza intensamente a bagagem teórico-metodológica da sua trajetória acadêmica. Percebe a demanda de tempo para o preparo de cada aula à maneira de um artesão. Compreende que, reconhecimento e qualificação dependem de seu conhecimento teórico-metodológico e compromisso ético-político. O Estagiário de Docência pode contribuir para renovação do ensino em função de sua trajetória acadêmica e experiências, trocando conhecimentos com professor e alunos. O Estágio de Docência ajuda a realizar a mediação entre graduação e pós-graduação, servindo muitas vezes de espelho para os alunos que pretendem continuar no meio acadêmico.

Evidentemente, mudanças substanciais na educação estão para além da sociedade do capital, como explica Mészáros (2005, p. 77). Porém, depende-se que o Estágio de Docência enquanto atividade educacional ou “tarefa imediata do empreendimento educacional”, nas palavras do autor, não pode ser separado ou oposto às “estruturas estratégicas globais” de transformação mediata. Os relatos da vivência do Estágio de Docência no Programa de Pós-graduação em Serviço Social são substancialmente diversos e fecundos. Em que pese as diversidades, essa realidade não está desvinculada da dimensão micro e macro político-institucional do Estágio de Docência. Nesse sentido, a atividade de pós-graduandos na graduação definida por essa modalidade de Estágio não está descolada do contexto sócio-histórico, político e institucional mais amplo. Mesmo diante das dificuldades e desafios, o Estágio de Docência continua sendo uma importante complementação da formação pedagógica do pós-graduando.

7 REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Os sentidos do trabalho**. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 47-59.

BAPTISTA, M. V. **Planejamento social**: intencionalidade e instrumentação. 2. ed. São Paulo: Veras Editora; Lisboa: CPIHTS, 2002.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. (orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-53.

D`ÁVILA, P. G. S. **Impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação de bioquímica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

FALEIROS, V. P. Las funciones de la política social en el capitalismo. In: BORGIANNI, E. MONTAÑO, C. (orgs.). **La política social hoy**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-70.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1993.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência na Pós-Graduação em Química, **Revista Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan/fev, 2002, p.153-158.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, p. 67-80, 1994.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999. p. 25-53.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 16 ed. São Paulo: Loyola. p. 115-184, 1989.

IBIAPINA, I. M. L. M. Re-elaborando o significado de docência. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO; M. A. (orgs). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 55-74.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 45-60.

MOTA, A. E.; AMARAL, A. S. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 23-44, 2006.

NOGUEIRA, V. M. R. Planejamento de políticas sociais: planos, programas e projetos. In: OLIVEIRA, H. M. (org.). **Formação profissional: um projeto de atualização**. Florianópolis: CRESS 12º região, n. 4, 1998.

PAIM, J. S. Planejamento em saúde para não especialistas. In: CAMPOS, G. W. S. et al. **Tratado de saúde coletiva**. 2. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-FIOCRUZ, 2008, p. 767-782.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SHIROMA, E. O. et al. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 129-149.

SILVA e SILVA, M. O. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA e SILVA. M. O. (org.). **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.