

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

IANA VASCONCELOS MOREIRA ROSADO

**O ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) ASSISTENTES SOCIAIS:
trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico?**

NATAL-RN
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

IANA VASCONCELOS MOREIRA ROSADO

**O ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) ASSISTENTES SOCIAIS:
trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Dr^a Rita de Lourdes Lima

NATAL-RN
2007

IANA VASCONCELOS MOREIRA ROSADO

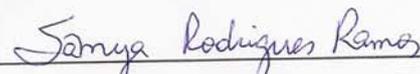
“O ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS (AS) ASSISTENTES SOCIAIS: trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico”.

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

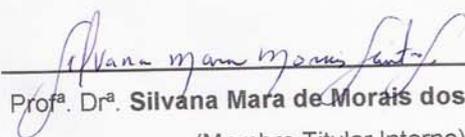
Aprovado em 23/10/07



Prof^a Dr^a **Rita de Lourdes de Lima** - UFRN
(Presidente da Banca Examinadora - orientadora)



Prof^a Dr^a **Sâmia Rodrigues Ramos** - UERN
(Membro Titular Externo)



Prof^a. Dr^a. **Silvana Mara de Moraes dos Santos** - UFRN
(Membro Titular Interno)

Prof^a. Dr^a. **Íris Maria de Oliveira** - UFRN
(Suplente)

A todos/as os/as estagiários/as, com o desejo de que as questões aqui apontadas contribuam para a construção de experiências de estágio curricular cheias de sentido educacional e de possibilidades de emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora Rita de Lourdes, pela correção criteriosa, pelas relevantes proposições à elaboração deste trabalho e pela agradável convivência.

Às professoras Sâmia Ramos e Silvana Mara, partícipes da banca de qualificação e de defesa desta dissertação, cujas observações e sugestões contribuíram imensamente para a qualidade do trabalho.

Às professoras do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFRN, que conosco socializaram conhecimentos, idéias e experiências, oxigenando nosso processo de formação profissional, em especial à professora Denise Câmara, pelos valiosos ensinamentos e reflexões sobre a investigação científica.

Às companheiras da turma 2005.1 do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRN, com as quais partilhamos acúmulos teóricos, inquietações, angústias e satisfações, que enriqueceram nossa experiência profissional e pessoal.

Ao coletivo docente do DESSO/UERN, pelas contínuas interlocuções e pela liberação que nos foi concedida para participar das atividades acadêmicas do curso de mestrado, fundamentais na construção deste trabalho.

Às professoras Fernanda Marques e Telma Gurgel, pelas críticas e sugestões apontadas na germinação do anteprojeto de pesquisa e nos demais momentos em que lhes solicitamos a contribuição.

Aos/as estudantes da FASSO/UERN, cuja convivência nos instiga a uma busca incessante pelo desvendamento das questões que permeiam a realidade social.

Às estudantes e profissionais que nos concederam entrevistas, contribuindo para o desvelamento das múltiplas determinações, contradições e potencialidades que permeiam nosso objeto de estudo.

À equipe docente e técnico-administrativa do Departamento de Assistência ao Estudante e da Assessoria de Avaliação Institucional da UERN, pelo empenho na disponibilização das informações por nós solicitadas.

Ao meu pai, Donizete, inesquecível estimulador do meu amadurecimento intelectual e à minha mãe, Ilza, pelo apoio e disponibilidade em ajudar no cuidado com os netos, possibilitando minhas idas e vindas nas rodo e aerovias da vida.

Ao meu sogro, Júlio Rosado, e à minha sogra, Marta, pela atenciosa acolhida na cidade de Natal-RN e pelo incentivo à minha contínua formação profissional.

Ao meu marido, Júlio, pelo apoio manifestado em todos os momentos juntos vividos e pela parceria intelectual, cujos frutos estão presentes neste trabalho.

Aos meus filhos, Lucas, Gabriel e Davi, cujas existências tornam o cotidiano apressado, carregado de responsabilidades e muito, muuuuito mais interessante e gostoso de ser vivido, posto que cheio de sentido, instigando-me a almejar o conhecimento e a melhoria da realidade social.

A vida anda árida...
é um tempo de poucos sonhos,
de parca coragem,
de irracionalidades,
de dores, injustiças, barbárie.
Mas sinto que amanhã é dia de luta
assim como foi o dia de ontem
e como sempre será: ocasos, recomeço,
tormentas e novos caminhos a serem
trilhados pelos nossos pés de história...

Andréa Lima

RESUMO

Coexistem, no universo acadêmico, estágios curriculares obrigatórios e não-obrigatórios, que podem ser remunerados ou não. Diante da constatação de lacunas na concepção, na gestão e na operacionalização do estágio não-obrigatório remunerado, elegemo-lo como objeto de investigação, visando analisá-lo no contexto das mudanças sócio-históricas contemporâneas e de suas inflexões na qualidade da formação profissional no âmbito do Serviço Social. Tal estudo tem como *locu* de pesquisa a Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FASSO/UERN), caracterizando-se pela adoção de uma perspectiva de análise qualitativa, na expectativa de desvendar o objeto de estudo para além do que se mostra aparente. Para tanto, realizamos revisão de literatura, análise documental, observação assistemática e entrevista semi-estruturada com estudantes e profissionais das entidades concedentes de estágio. Ainda dentre os procedimentos metodológicos, incluímos aplicação de enquete e conversas informais. Constatamos a existência de lacunas no desenvolvimento dos estágios não-obrigatórios remunerados, ocasionadas pela ausência de supervisão e pela inserção de estagiários/as em setores/atividades desvinculadas da futura profissão destes. A pesquisa permitiu-nos desvelar situações em que a abertura de vagas de estágio ocorre em detrimento da contratação de empregados/as e configuram distanciamento desse componente curricular em relação à área de formação profissional, desvirtuando o caráter educacional dessa atividade. Cientes da coexistência contraditória entre desdobramentos favoráveis e problemáticos do estágio não-obrigatório remunerado para o processo de formação profissional dos/as assistentes sociais, concluímos que essa modalidade de estágio, quando vinculada à intervenção do Serviço Social e sob supervisão de assistente social, a despeito de suas implicações diretas com os interesses do mercado, potencializa o desenvolvimento de competências e habilidades intrínsecas ao processo de formação profissional. Entretanto, se distanciada da área de formação e/ou sem o devido acompanhamento didático-pedagógico, estabelece pouca ou nenhuma interface com a formação dos/as assistentes sociais. Contudo, mesmo distanciadas do exercício e da formação acadêmica na área do Serviço Social e/ou permeadas por fragilidades no processo de ensino-aprendizagem, essas experiências exercem profunda influência na formação dos/as assistentes sociais, podendo fragilizar o compromisso com o projeto ético-político, disseminar a subalternidade da profissão e tornar confuso e conflituoso o processo de construção da identidade profissional. Nesse sentido, as investidas do capital para reduzir os gastos com a força de trabalho, as dificuldades vivenciadas pelas universidades públicas brasileiras para garantir a qualidade do ensino diante da insuficiência de recursos humanos e materiais e a subvalorização dos componentes não-obrigatórios do processo de formação profissional dos/as assistentes sociais são fatores que obstaculizam o reconhecimento e a materialização do potencial didático-pedagógico dos estágios.

Palavras-chave: Estágio não-obrigatório remunerado. Supervisão. Serviço Social. Formação Profissional. Trabalho.

RESUMEN

Coexisten, en el universo académico, prácticas curriculares obligatorias y no obligatorias que pueden ser remuneradas o no. Delante de la constatación de lagunas en la concepción, gestión y operacionalización de las prácticas no obligatorias remuneradas, escogimos este tema como objeto de nuestra investigación, tratando de analizarlo en el contexto de los cambios sociohistóricos contemporáneos y su influencia en la cualidad de la formación profesional del estudiante de la carrera de Servicio Social. Este estudio tiene como "locu" de investigación la Facultad de Servicio Social del Estado de Rio Grande del Norte (FASSO/UERN). Este estudio se caracteriza por la adopción de una perspectiva de análisis cualitativa, con la expectativa de develarlo mucho más allá de lo que se muestra en su apariencia. Para esto, realizamos revisión de literatura, análisis de documentos, observación asistemática y entrevistas con estudiantes y profesionales de las entidades que ofrecen prácticas a los estudiantes. Además se incluyó, en los procedimientos metodológicos, la aplicación de encuestas y conversaciones informales. Constatamos la existencia de lagunas en el desarrollo de las prácticas no obligatorias remuneradas, ocasionadas por la ausencia de supervisión y por la inclusión de pasantes en sectores y/o actividades desvinculadas de su futura profesión. La investigación nos permitió desvelar situaciones en las que la oferta de plazas ocurre en detrimento de la contratación de empleados, lo que configura un distanciamiento de este componente curricular del área de formación profesional, desvirtuando su carácter educacional. Cientes de la coexistencia contradictoria entre situaciones ventajosas y problemáticas en las prácticas no obligatorias remuneradas para el proceso de formación profesional de los asistentes sociales, concluimos que esta modalidad de práctica cuando vinculada a la intervención de la facultad y bajo la supervisión de asistentes sociales, independiente de sus implicaciones en los intereses del mercado, potencializa el desarrollo de competencias y habilidades intrínsecas al proceso de formación profesional; pero si distanciada del área de formación y/o sin el debido acompañamiento didáctico-pedagógico establece poca o ninguna relación con la formación de los asistentes sociales. Pero, incluso distanciadas del ejercicio y de la formación académica en el área de servicio social y/o (llenas de aspectos frágiles) llenas de fallas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estas experiencias ejercen profunda influencia en la formación de los asistentes sociales, pudiendo fragilizar el compromiso con el proyecto ético-político, diseminar el aspecto subalterno de la profesión y hacer confuso y conflictivo el proceso de construcción de la identidad profesional. En este sentido, las inversiones de capital para reducir los gastos con mano de obra, las dificultades vividas por las universidades públicas brasileñas para garantizar la cualidad de la enseñanza delante de la insuficiencia de recursos humanos y materiales y la desvalorización de los componentes no obligatorios del proceso de formación profesional de los asistentes sociales, son factores que obstaculizan el reconocimiento y la materialización del potencial didáctico-pedagógico de las prácticas.

Palabras claves: Prácticas no obligatorias remuneradas, Supervisión, Servicio Social, Formación Profesional, Trabajo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Identificação da amostra | 19 |
| Quadro 2 – Vagas ofertadas, número de matriculados/as e diplomados/as pela UERN no período de 2002 a 2006 | 49 |
| Quadro 3 – Distribuição dos/as estagiários/as de Serviço Social nas entidades concedentes de estágio em 2006 | 90 |
| Quadro 4 – Universo e amostra..... | 93 |
| Quadro 5 – Perfil dos/as estagiários/as entrevistados/as..... | 95 |
| Quadro 6 – Situação do estágio em relação à supervisão..... | 96 |

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
APAMIM – Associação de Proteção à Maternidade e à Infância de Mossoró
ASPLAN – Assessoria de Planejamento
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CIEE – Centro de Integração Escola-Empresa
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
DAE – Departamento de Assistência ao Estudante
DARE – Departamento de Admissão e Registro Escolar
DESSO – Departamento de Serviço Social
DRH – Departamento de Recursos Humanos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FASSO – Faculdade de Serviço Social
FIERN – Federação das Indústrias do Rio Grande do Norte
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORGRAD - Fórum Nacional de Ensino de Graduação
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEC – Programa de Estágio Curricular
PROEG - Pró-reitoria de Ensino de Graduação
PRORHAE – Pró-reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSV – Processo Seletivo Vocacionado
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI – Serviço Social de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SETHAS – Secretaria Estadual do Trabalho, Habitação e Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

TCE – Termo de Compromisso de Estágio

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES..... | 09 |
| LISTA DE SIGLAS..... | 10 |
| 1 INTRODUÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO | 13 |
| 2 MUNDO DO TRABALHO, ENSINO SUPERIOR E ESTÁGIO | 24 |
| 2.1 As transformações societárias contemporâneas | 24 |
| 2.2 Tendências do ensino superior no Brasil | 41 |
| 2.3 Os estágios e o mundo do trabalho | 54 |
| 3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: OS ESTÁGIOS CURRICULARES NA GRADUAÇÃO | 66 |
| 3.1 A formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade | 66 |
| 3.2 Os estágios curriculares na formação profissional dos(as) assistentes sociais | 74 |
| 3.3 Os estágios no curso de Serviço Social da UERN | 83 |
| 4 O ESTÁGIO NÃO-OBIGATÓRIO REMUNERADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA UERN | 89 |
| 4.1 Perfil dos(as) estagiários(as) e das unidades concedentes de estágio | 89 |
| 4.2 As concepções dos sujeitos acerca do estágio não-obrigatório remunerado | 102 |
| 4.3 As vivências do estágio não-obrigatório e suas influências para os(as) futuros(as) assistentes sociais | 110 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTENSIFICANDO A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO | 125 |
| REFERÊNCIAS | 131 |
| APÊNDICES | 139 |
| Apêndice A | 140 |
| Apêndice B | 141 |
| Apêndice C | 142 |

1 INTRODUÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Convivemos, no âmbito acadêmico, com os tipos de estágio curricular obrigatório e não-obrigatório, que podem ser remunerados ou não. Historicamente, essas modalidades de estágio vêm sendo tratadas de forma diferenciada, sendo a primeira considerada indispensável ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício profissional, enquanto a segunda – também conhecida, equivocadamente, como estágio extracurricular¹ – construiu-se sob a lógica de oportunizar aos/às acadêmicos/as dos diversos cursos de nível superior o acesso a novas oportunidades de experiências no mundo do trabalho, além de, em grande parte dos casos, garantir-lhes uma fonte de renda durante o período de formação acadêmica.

No processo de formação profissional dos/as assistentes sociais, o estágio² - a despeito de ter sido, por longo período, considerado secundário nas discussões pedagógicas dos cursos de Serviço Social -, a partir da década de 1990, assume um estatuto privilegiado, como parte do processo de reformulação da lógica curricular com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais³. Nesse sentido, o estágio tornou-se objeto prioritário das reflexões em alguns recentes encontros da categoria, destinados a pensar o ensino em Serviço Social, mais especificamente, nas oficinas locais, regionais e nacionais⁴, organizadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em parceria com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

Atualmente, o processo de formação profissional dos/as assistentes sociais vem adotando o princípio da flexibilidade curricular, visando superar a exclusividade das disciplinas como possibilidade de aprendizagem e atribuindo relevância a outras experiências discentes viabilizadoras do desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para o exercício da profissão. Dessa forma, os componentes curriculares não obrigatórios, dentre

¹ Tal equívoco advém da compreensão desse tipo de estágio como atividade desvinculada do currículo (extracurricular), já que, na realidade, os diversos tipos de estágio são sempre curriculares e, portanto, possuem objetivos educacionais.

² A inclusão do estágio como parte integrante e obrigatória nos cursos de Serviço Social brasileiros ocorreu ainda no período de fundação das primeiras escolas de Serviço Social, na década de 1930.

³ As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 15 de 13/03/2002, publicada no Diário oficial da União em 09/04/2002.

⁴ A temática central das oficinas local (Mossoró-RN) e regional (Nordeste – João Pessoa/PB) da ABEPSS, realizadas, respectivamente, no período de 30 a 31 de outubro de 2003 e de 04 a 05 de dezembro de 2003, foi “A dimensão do estágio no núcleo de fundamentação do trabalho profissional”. A Oficina nacional da ABEPSS, realizada em Florianópolis/SC, entre os dias 05 e 07 de abril de 2004, também priorizou a reflexão acerca do estágio, com o tema “O ensino de trabalho profissional: desafio para a afirmação das diretrizes curriculares e projeto ético-político”.

estes os estágios, adquirem maior reconhecimento e relevância no âmbito universitário.

Particularmente, no que se refere ao estágio não-obrigatório, a preocupação com seu desenvolvimento e acompanhamento é muito mais recente e ainda secundarizada, posto que, diante de tantas questões a serem tratadas quanto aos componentes obrigatórios do currículo, os que não são obrigatórios – que, logicamente, envolvem uma parte mais reduzida do segmento discente - acabam recebendo uma atenção menos intensa.

Assim, na expectativa de evidenciar as questões que permeiam o desenvolvimento dos estágios não-obrigatórios, motivamo-nos a investigar essa temática a partir da experiência profissional na Faculdade de Serviço Social (FASSO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da qual participamos, na condição de Supervisora de Ensino e Coordenadora de Estágio. Foram também relevantes, na delimitação do objeto de estudo e na problematização deste, os estudos, reflexões e discussões acerca do mundo do trabalho na conjuntura do capitalismo contemporâneo, impulsionados pela nossa responsabilidade em ministrar as disciplinas “Trabalho e Relações Sociais” e “Serviço Social e Processo de Trabalho”. Daí evidenciarmos a marcante presença, neste estudo, das interlocuções estabelecidas com estudantes e professoras do curso de Serviço Social da UERN acerca da temática.

Em meio ao universo de questões relacionadas ao desenvolvimento dos estágios na FASSO/UERN, desperta-nos especial atenção a situação do estágio não-obrigatório remunerado, pois verificamos um significativo contingente de discentes inseridos/as ou interessados/as em inserir-se nessa modalidade de estágio. Esse interesse vem sendo potencializado, dentre outros fatores, pelo crescimento do número de estudantes egressos/as de escolas públicas na UERN⁵, que são, por conseguinte, pertencentes aos segmentos populares. Ao mesmo tempo, constatamos que, apesar da exigência legal acerca da natureza educacional dos estágios e, conseqüentemente, da necessidade de vinculação da experiência de estágio com o processo de formação profissional dos/as estagiários/as, deparamo-nos com lacunas no acompanhamento dessa atividade, pois a FASSO/UERN não tem participado da gestão do processo de estágio nos casos não-obrigatórios⁶, que é assumida pelo Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), o qual está hierarquicamente vinculado à Pró-reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis (PRORHAE).

Essas questões nos impulsionaram a eleger como objeto de investigação os

⁵ Conforme determinação da Lei Estadual N°8.258, de 27 de setembro de 2002, que garante a estudantes de escolas públicas 50% das vagas disponibilizadas nos processos seletivos para acesso estudantil nos diversos cursos de graduação da UERN (UERN, 2007).

⁶ Os motivos para essa não participação serão discutidos posteriormente.

estágios não-obrigatórios, mais especificamente os remunerados, na perspectiva de compreender o seu lugar no processo de formação profissional em Serviço Social, buscando identificar sua contribuição para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas para o exercício da profissão de assistente social – problematizando sua relação com a lógica do mercado capitalista de trabalho – tomando como *locu* da pesquisa a Faculdade de Serviço Social da UERN. Diante das inquietações/reflexões apontadas, levantamos a seguinte questão: o estágio não-obrigatório remunerado constitui um processo didático-pedagógico que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades intrínsecas ao exercício profissional dos/as assistentes sociais?

A busca de respostas a esse problema de pesquisa nos remete a fazer indagações acerca das concepções de estágio que permeiam o âmbito acadêmico, as entidades onde acontecem as experiências de estágio e o segmento discente, analisando as aproximações e distanciamentos existentes entre essas concepções; buscamos também avaliar as implicações da inserção discente nessa modalidade de estágio para a construção do perfil proposto no projeto de formação profissional, problematizando as implicações da relação desse componente curricular com os interesses do mercado de trabalho.

Nosso estudo objetiva analisar o estágio não-obrigatório remunerado no contexto das mudanças sócio-históricas contemporâneas e suas inflexões na qualidade da formação profissional. Para tanto, consideramos necessário identificar e analisar as concepções de estágio do corpo docente (expressas no projeto político-pedagógico do curso), dos/as representantes das entidades concedentes de estágio e dos/as estagiários/as; identificar as implicações da inserção discente nessa modalidade de estágio para a construção do perfil profissional proposto no atual projeto de formação dos/as assistentes sociais; e apreender as interfaces entre o mercado de trabalho e o projeto de formação profissional.

Partimos do pressuposto de que o estágio não-obrigatório, quando vinculado à intervenção do Serviço Social e sob supervisão de assistente social, a despeito de suas implicações diretas com os interesses do mercado, potencializa o desenvolvimento de competências e habilidades intrínsecas ao processo de formação profissional. Entretanto, se distanciado da área de formação e/ou sem o devido acompanhamento didático-pedagógico, estabelece pouca ou nenhuma interface com a formação dos/as assistentes sociais e, nesse sentido, não contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais.

É interessante ressaltar que a subvalorização a que o estágio não-obrigatório está sujeito manifestou-se numa série de questionamentos feitos por docentes envolvidos/as tanto na graduação quanto na pós-graduação em Serviço Social. Normalmente, essas pessoas, em

seus questionamentos, evidenciavam não compreender nossa escolha pelos estágios não-obrigatórios, uma vez que, para elas, o foco da nossa investigação deveria ser os estágios obrigatórios, pois entendiam que assim poderíamos contribuir mais para o processo de formação profissional.

Inquiriram-nos também a respeito da obviedade da resposta à indagação central da nossa pesquisa, apontando que as experiências de estágio não-obrigatório quase sempre não se efetivam como processos didático-pedagógicos formadores de competências e habilidades intrínsecas ao exercício da profissão de assistente social. Nesse sentido, constituiria uma evidência que tal estágio configura-se como trabalho precarizado, o que dispensaria o estudo científico para alcançar tal resposta. Contudo, desconhecemos a existência de pesquisas que desvelem as potencialidades e/ou lacunas desse componente curricular, sendo este, inclusive, um dos motivos de nossas preocupações, qual seja, a ausência de acervo teórico sobre o assunto.

Além disso, também nos questionaram acerca da relevância de tal investigação, diante da clareza quanto à inviabilidade de superar as lacunas existentes no acompanhamento desses estágios, posto que as instituições de ensino não dispõem de recursos humanos suficientes para o acompanhamento de todas as experiências de estágio. Porém, sem desconsiderar essa cruel realidade vivenciada pelas unidades de ensino superior e apesar da pesquisa que nos propomos realizar não pretender intervir diretamente no problema, vislumbramos que o conhecimento criterioso do objeto de estudo seria capaz de nos apontar sérios problemas, mas também poderia nos surpreender com a evidência de suas potencialidades, a partir das idéias dos próprios sujeitos que estão construindo o cotidiano das experiências de estágios não obrigatórios.

Portanto, a despeito dessas várias ponderações – procedentes e importantes - que nos foram apontadas, persistimos em acreditar que o estudo dessa temática tem grande significância para o Serviço Social pela possibilidade de contribuir para o desvendamento das implicações da inserção discente em estágios não-obrigatórios remunerados e das interfaces entre os processos de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação e as demandas do mercado de trabalho. A importância de investigarmos as interfaces desses estágios com o mundo do trabalho torna-se maior frente à atual situação deste último, marcado por um contexto de intensificação da exploração e da precarização do trabalho, com conseqüências degradantes da qualidade de vida e de trabalho das pessoas que vivem da venda de sua força de trabalho. Ressaltamos também a importância dessa escolha em função da sua potencialidade para responder a uma demanda presente nos cursos de graduação das diversas

áreas profissionais, e em especial no que se refere ao processo de formação dos/as assistentes sociais na UERN, que necessita passar por uma redefinição dos estágios não-obrigatórios na perspectiva de garantir a valorização e a efetivação do seu sentido acadêmico. Por conseguinte, isso requer um conhecimento acerca das condições de realização dessas experiências, das formas de acompanhamento (ou não) das atividades discentes e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem contido em tais experiências. Foi a isso que nos propusemos.

O processo investigativo caracterizou-se pela adoção de uma perspectiva de análise qualitativa – sem dispensar a utilização de dados quantitativos – por compreendermos a relevância da construção social da realidade, focalizando nosso interesse na percepção dos sujeitos em relação à situação vivenciada por estes, cujo conhecimento implica o diálogo com eles, pressupondo a interação entre a pesquisadora e o/a pesquisado/a, ambos/as compreendidos como sujeitos do processo de construção do conhecimento acerca das questões que envolvem o estágio não-obrigatório.

O objeto de estudo é apreendido como processo, considerado em sua relação com a totalidade social, pressupondo a existência de uma interconexão universal entre os fenômenos da realidade, de tal forma que os diversos aspectos da totalidade social estão contidos no recorte do real a ser investigado, posto que são profundamente interligados, mantendo entre si, uma relação de mútua determinação. Partimos também do princípio da historicidade do fenômeno investigado, por crermos na dinamicidade da realidade em suas contínuas transformações impulsionadas pelo sujeito social, o que não se identifica com a limitação do estudo à cronologia dos fatos. Reconhecendo ainda a contradição intrínseca ao objeto de estudo, que o mobiliza para a permanente superação e construção do novo, temos a expectativa de desvendar os diversos aspectos presentes no desenvolvimento dos estágios não-obrigatórios remunerados para além do que se mostra aparente, admitindo-se a existência permanente do conflito e da contradição que mobiliza o movimento do real, cujo conhecimento se pretende alcançar o mais aproximadamente possível.

Dentre os procedimentos metodológicos, utilizamos a revisão da literatura acerca das seguintes categorias de análise: *estágio* e *supervisão*, entendidos como processos indissociáveis entre si e indispensáveis à formação profissional em nível de graduação; *Serviço Social*, compreendido como uma profissão historicamente determinada, inscrita na divisão sócio-técnica do trabalho na sociedade capitalista; *formação profissional*, vislumbrada como processo contínuo de ensino-aprendizagem, historicamente situado, inserido na contraditória e dinâmica realidade social, particularizando a análise no ensino de graduação

em Serviço Social, considerando sua inserção no contexto da política educacional brasileira e mais especificamente na UERN; e *trabalho*, focalizando-o como atividade ontológica e analisando sua inserção nas relações sociais capitalistas, suas configurações contemporâneas e as inflexões do mercado de trabalho nos processos de estágio, particularizando a situação dos estágios não-obrigatórios remunerados.

Realizamos, também, análise documental, tendo como fontes: as “Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social”; o “Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da UERN”; a legislação vigente; as normas institucionais internas sobre estágio; as fichas de cadastro e os Termos de Compromisso de Estágio (TCEs), referentes ao estágio não-obrigatório remunerado de acadêmicos/as do curso de Serviço Social da UERN.

Devido à exigüidade de tempo disponível, limitamos este estudo, no que se refere à análise documental, ao período que compreende a operacionalização do Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da UERN, implantado em fevereiro de 2001, estendendo-se até dezembro de 2006. No entanto, na busca das fichas de cadastro discente e dos TCEs no DAE/UERN, encontramos dificuldades em dispor de dados referentes ao citado período, pois o acervo disponível limitava-se ao ano letivo vigente, considerando que o material é enviado para o arquivo geral da UERN, imediatamente após o término de cada ano. Como não dispúnhamos de tempo suficiente para procedermos a buscas no referido setor, optamos por utilizar somente o material disponível no DAE, posto que daria conta da realidade vivenciada pelos/as estudantes atualmente inseridos/as em estágios não obrigatórios remunerados.

Através de leitura e análise dos documentos supracitados, conseguimos identificar as concepções de estágio que perpassam o projeto de formação profissional em Serviço Social, realizar o mapeamento das instituições onde estão inseridos/as os/as acadêmicos/as da FASSO/UERN para a realização de estágios não-obrigatórios remunerados e conhecer as atividades que lhes são destinadas nas entidades concedentes.

Consideramos a observação como um instrumento indispensável em qualquer processo investigativo. Contudo, por não dispormos de tempo suficiente para observar o desenvolvimento das diversas experiências de estágio, optamos pela observação assistemática associada a outro instrumento: a entrevista semi-estruturada. A opção metodológica por esse tipo de entrevista se deu devido à sua capacidade de permitir maior flexibilidade e informalidade na abordagem. Em sua parte introdutória, além de constar informações acerca dos objetivos e relevância da pesquisa, incluímos dados de identificação do/a entrevistado/a, visando conhecer o perfil desses sujeitos (ver apêndices A e B).

Para a delimitação do universo da pesquisa, consideramos os sujeitos envolvidos nos processos de estágio durante o primeiro semestre letivo de 2006 da UERN, focalizando as entidades concedentes de estágio localizadas no município de Mossoró, excetuando-se uma na qual a ex-estagiária, já graduada em Serviço Social, estava residindo em uma cidade do Estado do Ceará, pois avaliamos que haveria dificuldades em contactá-la no prazo de que dispúnhamos para a efetivação do processo de pesquisa, não abrangendo, dessa forma, a entidade concedente na qual a referida assistente social atuou. Portanto, sete organizações concedentes de estágio fizeram parte do universo abrangido na pesquisa de campo: Associação de Proteção à Maternidade e à Infância de Mossoró (APAMIM); Escola de Enfermagem Christus; Secretaria Estadual do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social (SETHAS); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC) e Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Entrevistamos um/a estudante de cada uma dessas organizações concedentes de estágio e pretendíamos entrevistar um/a profissional de cada um delas, mas devido à indisponibilidade de tempo de uma das assistentes sociais com as quais estabelecemos contato, não conseguimos efetivar o diálogo sobre o estágio não-obrigatório remunerado com a representação profissional de uma das instituições. Assim, realizamos entrevistas com sete estudantes e seis profissionais, optando por entrevistar os/as estagiários/as que possuíam maior tempo de permanência na entidade concedente e priorizando o contato com assistentes sociais para representarem essas organizações nas quais ocorrem as experiências de estágio remunerado. Dessa forma, nossa amostra⁷ ficou assim constituída:

QUADRO 1
Identificação da amostra

| Número de ordem | Entidades concedentes de estágio | estagiários/as entrevistados/as | profissionais entrevistados/as |
|------------------------|---|--|---------------------------------------|
| 01 | APAMIM | 01 | 01 |
| 02 | Escola de Enfermagem Christus | 01 | 01 |
| 03 | SETHAS | 01 | - |
| 04 | SEBRAE | 01 | 01 |
| 05 | SENAI | 01 | 01 |
| 06 | SESC | 01 | 01 |
| 07 | INSS | 01 | 01 |
| TOTAL | 07 | 07 | 06 |

Fonte: pesquisa direta

⁷ Informações mais detalhadas acerca da identificação do universo da pesquisa e do processo de escolha da amostra poderão ser encontradas no item 4.1 desta dissertação.

Visando identificar possíveis lacunas e dificuldades decorrentes da elaboração do roteiro de questões, inicialmente aplicamos um pré-teste com os/as demais estagiários/as remunerados/as. O conteúdo obtido nessas abordagens nos pareceu bastante relevante e não encontramos dificuldades ou lacunas na operacionalização das entrevistas. Por esse motivo, optamos por considerar definitivas as informações coletadas durante o que pretendia ser apenas um pré-teste, após informar as entrevistadas acerca dessa nossa intenção e mediante o consentimento delas.

No caso dos membros das entidades concedentes, já que todos seriam entrevistados, a realização de pré-teste seria inviável. Por isso, iniciamos por entrevistar assistentes sociais, e particularmente uma que já colabora com o processo de formação profissional da FASSO/UERN através da supervisão de estudantes no estágio obrigatório. Isso por acreditarmos que a facilidade de interagirmos com as entrevistadas favoreceria a identificação de possíveis lacunas e equívocos no roteiro de questões e possibilitaria a imediata superação de qualquer dessas falhas. Entretanto, com o segmento profissional também não identificamos dificuldades no roteiro de questões que, em muitos casos, foi flexibilizado com a inclusão de outras indagações e observações para facilitar o entendimento entre as partes e adquirir o máximo de informações possível.

As entrevistas com o segmento discente foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2006 e, por sugestão das entrevistadas, ocorreram na FASSO/UERN, excetuando-se uma que aconteceu na organização concedente em que a entrevistada atuava, conforme preferência da estudante.

No mesmo período (novembro de 2006), iniciamos as entrevistas com representantes institucionais, as quais se estenderam até março de 2007, sendo realizadas nas próprias entidades concedentes do estágio. Tanto no segmento discente quanto no profissional, as conversas estabelecidas por ocasião das entrevistas duraram em torno de 20 a 30 minutos.

Pretendíamos registrar todas as falas através do uso do gravador, visando captá-las minuciosamente e continuamente e atentando para apreender os aspectos não verbais presentes no processo de comunicação por meio da observação. Contudo, ao explicarmos aos sujeitos pesquisados a importância da gravação das entrevistas, duas profissionais abordadas, apesar de compreenderem nossas motivações, discordaram da gravação de seus depoimentos, alegando timidez frente ao aparelho, o que nos levou a um tremendo esforço para captar e registrar manualmente o conteúdo verbalizado por elas.

Além disso, tivemos um contratempo decorrente de nossa falta de habilidade para

lidar com os recursos tecnológicos disponíveis, manifesta em dificuldades no manuseio do aparelho digital (MP3) utilizado nas gravações, o que ocasionou a perda de arquivo constando uma das entrevistas realizadas com uma estudante. Nesse caso, diante da identificação do prejuízo e da impossibilidade de reverter o problema, imediatamente, anotamos as informações anteriormente emitidas pela estagiária, minimizando as lacunas deixadas pela ausência do registro gravado.

Depois de realizadas as entrevistas, providenciamos a transcrição literal das falas gravadas e iniciamos a análise do material produzido, debruçando-nos, inicialmente, sobre as informações oriundas do segmento estudantil, já que concluímos primeiramente essa etapa. Posteriormente, detivemo-nos nos depoimentos das profissionais, esforçando-nos para estabelecer as relações de afinidade e de distanciamentos existentes entre as afirmações de um mesmo segmento e entre estudantes e profissionais. Esse processo, ainda que inacabado, demandou-nos bastante tempo e intenso esforço, devido à riqueza das informações que nos foram disponibilizadas e em decorrência da opção de abranger dois segmentos diferenciados, ainda que partícipes do mesmo processo.

Ainda como parte da pesquisa de campo, aplicamos uma enquete para complementarmos o levantamento de informações quantitativas a respeito da inserção de estudantes da FASSO em estágios não-obrigatórios, já iniciado a partir do acervo documental existente no DAE/UERN. Também adquirimos informações sobre o estágio remunerado através de conversas com funcionárias e docentes que trabalham no DAE/UERN, para esclarecer informações acerca dos documentos ou obter indicações a respeito do histórico do programa de estágios da UERN, bem como entramos em contato com funcionários/as do Centro de Integração Escola-Empresa (CIEE) – que atua como um dos agentes de integração para os estágios remunerados na UERN –, em escritório localizado no Campus Universitário Central. Também foram de grande valia as informações adquiridas através de consultas na internet, permitindo-nos o conhecimento sobre o perfil das unidades concedentes e dos agentes de integração, a legislação que trata do estágio, além da leitura de outros documentos e de textos sobre o assunto disponíveis nesse meio eletrônico.

Acreditamos que esses procedimentos teórico-metodológicos nos possibilitaram uma aproximação na apreensão do objeto de estudo em suas múltiplas determinações, permitindo-nos trazer contribuições relevantes para o desvelamento das diversas potencialidades e limitações didático-pedagógicas que permeiam o estágio não-obrigatório remunerado.

Ressaltamos ainda que, apesar das limitações em relação ao acervo existente sobre

as particularidades da modalidade de estágio objeto desta investigação, esta pesquisa mostrou-se viável por constituir uma questão de interesse da FASSO/UERN, tendo sido apresentada a proposta deste estudo em reunião departamental do corpo docente da instituição que, na oportunidade, o considerou relevante. Além disso, o fato de estabelecermos uma relação prévia com o assunto nos facilitou o acesso a documentos e a pessoas envolvidas, fato que, associado ao interesse pelo desvendamento do nosso objeto de estudo e à disposição em disponibilizar as informações solicitadas por parte de professores/as e funcionários/as do DAE e da Assessoria de Avaliação Institucional da UERN, nos permitiu uma aproximação com o conhecimento das questões que envolvem o estágio não-obrigatório na instituição estudada.

O percurso redacional que adotamos para a exposição dos resultados da pesquisa contempla, além deste texto introdutório, a organização das informações e reflexões em quatro itens. A parte seguinte, que intitulamos “Mundo do trabalho, ensino superior e estágio”, aborda as transformações societárias contemporâneas, enfocando as mudanças nas configurações do tripé capital-Estado-trabalho, tanto no âmbito mundial quanto na realidade brasileira, apontando as inflexões desse processo na questão social e no cotidiano da classe trabalhadora. Ainda nessa parte, analisamos a situação do ensino superior brasileiro diante da contra-reforma educacional promovida pelo governo federal na contemporaneidade e apresentamos estudo acerca da realidade do estágio nos cursos de graduação, a partir da concepção legal que o fundamenta, problematizando a sua relação com os interesses do mercado de trabalho capitalista.

Na terceira parte, denominada “Formação profissional em Serviço Social: os estágios curriculares na graduação”, discorremos sobre as inflexões das mudanças societárias contemporâneas para o exercício e a formação profissional dos/as assistentes sociais, abordando as mudanças nas condições e relações de trabalho desses/as profissionais como parte da classe trabalhadora e as situações particulares à condição de assistentes sociais, ao afetar a situação dos/as usuários/as, metamorfosear as expressões da questão social e gerar novas demandas e desafios profissionais. Focalizamos ainda o estágio como elemento integrante desse processo e nos debruçamos especificamente na modalidade não-obrigatória remunerada de estágio no curso de Serviço Social da UERN.

Numa quarta parte, nomeada “Desdobramentos do estágio não-obrigatório remunerado para a formação profissional em Serviço Social na UERN”, descrevemos o perfil dos/as estagiários/as e das unidades concedentes, apresentamos as concepções acerca do estágio não-obrigatório remunerado, verbalizadas pelos/as estagiários/as e pelos/as

representantes dos campos de estágio, analisando-as com base nas concepções acadêmica e legal. Esse tópico abrange também a exposição das atividades realizadas pelos/as estagiários/as e as formas de acompanhamento destas, bem como a avaliação do potencial didático-pedagógico dessa experiência, buscando identificar sua relação com a construção do perfil profissional proposto no atual projeto de formação profissional.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, evidenciando os resultados alcançados, que acreditamos serem significativos para a análise do tema e apresentamos nossas conclusões acerca deste estudo, cientes de seu caráter parcial, temporal e provisório.

Ao final, esperamos que este trabalho possibilite uma visão geral acerca das tendências presentes na compreensão, gestão e operacionalização dos estágios não-obrigatórios remunerados na UERN, na expectativa de contribuirmos para o aprofundamento de suas potencialidades didático-pedagógicas e a conseqüente superação de suas lacunas e distorções que, por enquanto, o distanciam da formação e do exercício profissional dos/as assistentes sociais.

2 MUNDO DO TRABALHO, ENSINO SUPERIOR E ESTÁGIO

O Serviço Social e, portanto, a formação profissional dos/as assistentes sociais devem ser analisados no interior dos processos macroscópicos, sem prescindir e/ou menosprezar a abordagem das condições objetivas que permeiam o cotidiano do exercício profissional, reconhecendo a necessidade de identificar as mediações entre as particularidades da profissão e a totalidade social.

Dessa forma, abordaremos, nesta parte, as reflexões teóricas acerca da categoria trabalho e sua configuração na sociedade capitalista, analisando as transformações societárias (com suas inflexões nas configurações das três dimensões fundamentais do sistema capitalista: trabalho, capital e Estado) que se delineiam no âmbito mundial e seus desdobramentos e especificidades na realidade brasileira, apontando suas implicações no processo de desestruturação do mercado de trabalho no país.

Em seguida, discorreremos acerca dos rebatimentos da reorganização do Estado para continuar a favorecer a recomposição da acumulação capitalista na política educacional brasileira, focalizando nossa atenção na situação do ensino superior. Elencaremos, ainda, aspectos legais e análises sobre os estágios curriculares, problematizando o potencial didático-pedagógico destes nos cursos de graduação, especialmente na modalidade não-obrigatória remunerada, em face da relação estabelecida com o mercado de trabalho.

2.1 As transformações societárias contemporâneas

Tomando como subsídio a teoria marxiana e a tradição marxista, consideramos o trabalho categoria fundante do mundo dos homens⁸, não por ter surgido anteriormente ao próprio ser humano, mas por efetivar a insuprimível intermediação entre este e a natureza, por cumprir a função social de elevar o indivíduo biológico à condição de ser social, fundando a sociabilidade.

Creditamos ao trabalho um caráter processualmente cambiante, fruto de sua natureza dialética, posto que, ao influir nas diferentes formas pelas quais os indivíduos se organizam para produção e distribuição dos recursos socialmente produzidos, o trabalho sofre uma reciprocidade, redefinindo seu modo de organizar-se como resultado das constantes transformações decorrentes da influência desse processo sobre o próprio trabalho. Assim,

⁸ A palavra homens/homem aqui será empregada no sentido de gênero humano, portanto, nela estão incluídos homens e mulheres.

conforme nos lembra Lessa (2005), o trabalho configura-se, simultaneamente, como eterna e mutável necessidade do mundo dos homens.

Conceber, então, o trabalho como base fundante do ser social significa visualizá-lo como uma atividade por meio da qual o ser humano – dotado de consciência e liberdade – realiza a transformação da realidade para garantir a satisfação de suas necessidades, ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo, aos outros indivíduos e, como afirmamos anteriormente, o modo como se estabelece o processo de trabalho. Todo esse processo gera a complexificação das necessidades humanas e o conseqüente desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Por isso, o trabalho deve ser entendido como fator determinante das formas de sociabilidade humana e do desenvolvimento dos indivíduos, considerando que, a partir do processo de produção de bens materiais, são produzidas e reproduzidas as relações entre os seres humanos, potencialmente construtores da realidade individual e coletiva.

É através do trabalho que o ser humano garante a sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, diferencia-se da natureza, por meio do confronto entre suas necessidades e as possibilidades de atendê-las. Isso implica a realização de escolhas, que são viabilizadas pela capacidade teleológica do ser humano, que precede e direciona a objetivação⁹. Mas, se a objetivação (transformação do mundo objetivo) requer a prévia ideação, esta, por sua vez, exige o conhecimento do mundo de maneira a fundamentar uma avaliação entre as necessidades mais urgentes e as possibilidades mais viáveis, permitindo a realização de opções. Todo esse processo desencadeia a construção de novos conhecimentos, novas habilidades, possibilitando um aprofundamento do conhecimento acerca do próprio ser humano e da realidade em seu entorno, produzindo um novo indivíduo, uma nova sociedade e uma nova situação histórica. Nesse sentido, os desdobramentos do trabalho sempre ultrapassam o resultado imediato deste, impulsionando a construção da história da humanidade, de tal forma que o ser social sempre se reproduz de forma diferenciada (LESSA, 2005).

Entretanto, pensar o trabalho na sociedade capitalista implica visualizá-lo em sua totalidade, ou seja, requer considerá-lo em sua dualidade: na dimensão de trabalho concreto e de trabalho abstrato. Visto sob o aspecto de trabalho concreto, caracterizado pela ação humana sobre a natureza para produzir valores de uso, o trabalho é insuprimível, condição necessária à existência do ser humano, independentemente do modelo de organização social.

⁹ Por objetivação, entende-se o ato humano de *pôr-se* num objeto. A subjetividade humana põe-se, concretiza-se na objetivação.

O trabalho abstrato, por sua vez, consubstancia-se quando as determinações do indivíduo humano são abstraídas do processo de trabalho, igualando-se as diversas forças de trabalho, cujos/as proprietários/as não entram na produção como pessoas, mas como mercadorias capazes de produzir lucro. Assim, o indivíduo aciona sua força de trabalho para um fim socialmente determinado, produzindo valores de troca, de tal forma que o trabalho não proporciona, pelo menos diretamente, a satisfação de suas necessidades, mas um meio de satisfazê-las fora dele.

A venda da força de trabalho – na qual o/a trabalhador/a não reconhece o produto de seu trabalho nem tem acesso a este, e o próprio ato da produção lhe é estranho –, relaciona-se ao trabalho abstrato, configurando um trabalho alienado, pois a participação do trabalhador no processo de produção é predeterminada pelo/a comprador/a de sua força de trabalho, o qual, obviamente, detém o direito sobre seu uso durante toda a jornada do/a trabalhador/a. Importa dizer que – sem descaracterizar a essencialidade do trabalho concreto, nem a sua indissociável presença no trabalho abstrato – a sociedade capitalista, como um sistema produtor de mercadorias, não se mantém sem o trabalho abstrato, justamente por ser produtora de valores de troca.

No capitalismo, pela sujeição dos indivíduos aos/as detentores/as dos meios de produção e do controle destes/as sobre o processo produtivo e seu produto final, o trabalho se realiza de modo a inibir as potencialidades emancipatórias existentes no ser humano¹⁰, posto que “a conversão de cada ser humano em ‘portador de mercadorias’ rebaixa a nível ínfimo o nosso desenvolvimento enquanto individualidades” (LESSA, 2005, p.4). Emerge uma modalidade de relação social alicerçada no valor de troca, de modo que a importância do valor de uso torna-se condicionada pela sua co-existência com o valor de troca, que passa a ser determinante das relações sociais.

Ideologicamente, a sociedade capitalista se fundamenta no iluminismo e no liberalismo clássico, assentando-se na defesa dos ideais de liberdade e igualdade. Contraditoriamente, por se alicerçar na propriedade privada, na exploração do trabalho alheio e na divisão da sociedade em classes, a organização capitalista torna esses ideais inconciliáveis com os interesses do capital, que se consolida e se expande ao fomentar a desigualdade e a alienação – situações que, reconhecidamente, são testemunhas da negação dos ideais teoricamente estabelecidos – prevalecendo uma relação calcada na competição, na

¹⁰ Para Marx (1980), o processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista caracteriza-se pelo controle e propriedade deste em relação à capacidade produtiva do trabalhador, bem como pelo produto não pertencer ao produtor imediato (trabalhador), mas ao comprador de sua força de trabalho.

exploração e no individualismo.

Nesse contexto, as necessidades e as possibilidades somente vão comparecer na teleologia dos indivíduos se proporcionarem a realização do lucro, posto que, nas sociedades de classes, incorpora-se, de forma massificada, uma teleologia que reflete os interesses da classe dominante, pois a vida cotidiana impõe uma concepção de mundo, uma teleologia, necessidades e possibilidades filtradas pela relação de exploração estabelecida entre os indivíduos. Isso não significa a inexistência de uma teleologia dos segmentos explorados, mas a prevalência de uma teleologia inautêntica, alienada em decorrência da inculcação da ideologia dominante na totalidade da sociedade já que, diante das necessidades e possibilidades objetivas, a *melhor* opção que se impõe aos indivíduos (ou a possibilidade mais viável ao atendimento de suas necessidades) é a realização de objetivações socialmente determinadas que, por sua vez, representam, sobretudo, as necessidades de reprodução da classe dominante (LESSA, 2005).

Partimos do reconhecimento da relevância da dimensão concreta (ontológica) do trabalho como fator impulsionador do desenvolvimento das potencialidades humanas, inclusive no que se refere ao seu aspecto formativo/educativo. O que significa visualizá-lo como processo de humanização e não como atividade produtora de mercadorias. Coadunamos, a esse respeito, com o pensamento de Nicolau, quando afirma que:

[...] a experiência do trabalho, ao ser objetivado por um conjunto de atos que transformam as idéias e finalidades, previamente construídas na consciência, em um produto objetivo, tem uma dimensão educativa. Essa dimensão possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, os quais são decisivos para a apreensão dos nexos causais e das determinações mais importantes do setor da realidade social no qual o profissional atua e o discente vivencia sua experiência de estágio (2005, p. 84).

Apesar de partirmos desse pressuposto, abordaremos, neste estudo, o trabalho especificamente em sua dimensão abstrata por considerarmos que é essa dimensão do trabalho que predomina no capitalismo, como também a que se destaca no estágio não-obrigatório remunerado.

Nesse sentido, o trabalho, no atual contexto societário, permanece em sua centralidade na vida dos seres sociais que vivenciam o processo de reprodução da sociedade capitalista, mesmo se constituindo de trabalho alienado e abstrato. Dessa forma, persiste como elemento fundamental para o processo de valorização do capital.

Ressaltamos ainda a existência de uma íntima relação entre trabalho e questão social¹¹ em suas múltiplas expressões, que constituem objeto da intervenção profissional dos/as assistentes sociais, visto que a forma como o trabalho se desenvolve - produção coletiva com expropriação dos/as que vivem da venda de sua força de trabalho e concentração dos produtos nas mãos de quem detém os meios de produção - encontra-se diretamente relacionada com o surgimento e desenvolvimento da questão social em suas diversas manifestações históricas.

Sob esse ângulo, compreendemos que as configurações atuais do trabalho decorrem de sua inserção em uma conjuntura marcada pela mundialização da economia sob a hegemonia do capital financeiro e pela revolução técnico-científica, estreitando-se os laços comerciais, políticos e culturais internacionais e, conseqüentemente, acirrando-se a competitividade e a seletividade dos mercados. Isso exige modificações nas formas de produção e de gestão do trabalho, no intuito de promover, concomitantemente, o incremento da produtividade, a garantia da qualidade do produto e a redução dos custos.

Então, mundialmente, as sociedades contemporâneas vêm sofrendo intensas transformações, impulsionadas pela emergência de mais um dos ciclos da recorrente crise estrutural capitalista¹², manifestada pela queda da taxa de lucros em função do encarecimento da força de trabalho, diante dos diversos direitos sociais conquistados pelos/as trabalhadores/as. Tal crise, que se inicia a partir de 1970, tem-se configurado com as seguintes características: exaustão do padrão de acumulação taylorista/fordista - que se mostra incapaz de reagir à diminuição dos níveis de consumo desencadeada pela expansão do desemprego e de conter as ameaças resultantes do ressurgimento das mobilizações dos/as trabalhadores/as por melhores salários e condições de trabalho -, hipertrofia da esfera financeira e intensificação da concentração de capitais, e crise do Estado Social¹³, decorrente

¹¹ Para nós, questão social deve ser entendida como fruto das relações de exploração e do estabelecimento e intensificação da desigualdade entre os seres humanos, não decorrendo apenas da existência de pobreza e de desigualdades sociais, mas também da presença de forças sociais contestatórias. O advento e a expansão do capitalismo, ao potencializar essas situações, evidenciam o fenômeno da questão social. Desdobra-se, assim, sua reprodução como algo intrínseco ao sistema capitalista, o que faz emergir reflexões teóricas acerca desse fenômeno e seu reconhecimento, a partir de então, como uma categoria de análise. A reflexão sobre esta questão é riquíssima na bibliografia do Serviço Social. A este respeito consultar, especialmente, ABEPSS (2001), Iamamoto (1998) e mais recentemente, Iamamoto (2007). Neste último, a autora, no capítulo 2, dedica-se a discutir a questão social na atualidade e em profundidade, retomando as últimas discussões a este respeito no Serviço Social.

¹² O caráter estrutural dessa crise origina-se nas contradições intrínsecas à organização social capitalista, que tem como uma de suas peculiaridades permanente agitação e incerteza, decorrentes da necessidade de revolução constante da produção, já que sua reprodução requer a transformação permanente dos meios de produção devido à necessidade de um mercado em constante expansão (MARX; ENGELS, 1977).

¹³ Considerando os aspectos genéricos e particulares das relações estabelecidas entre Estado e sociedade nos diversos países e contextos históricos, utilizamos o termo Estado social, aderindo à opção de Boschetti (2003),

da necessidade de redução dos gastos governamentais e da adesão aos ajustes proclamados pelo capital estrangeiro internacional para defender a livre atuação do mercado (ANTUNES, 2000).

Isso leva à implementação de mudanças no modelo de produção e no âmbito da subjetividade¹⁴, bem como nas relações entre Estado e sociedade. Assim, o neoliberalismo – propulsor da privatização dos bens públicos, da abertura da economia ao capital estrangeiro, da minimização da atuação governamental na área social e da desregulamentação dos direitos do trabalho – e a reestruturação produtiva¹⁵ constituem estratégias voltadas para garantir a perpetuação do processo de acumulação do capital. Com isso, de acordo com Antunes (2000), prolifera-se o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e a degradação dos recursos naturais.

Esse conjunto de transformações societárias marca o fim da hegemonia do padrão de acumulação fordista/keynesiano que impulsionou o crescimento econômico durante as três décadas anteriores (1945-1975), caracterizado pela produção homogeneizada e verticalizada, pela fragmentação do trabalho e pela nítida distinção entre as atividades de concepção e de execução. A essa forma de organização da produção articulou-se um modelo de regulação social baseado na intervenção estatal na economia (visando propiciar a elevação dos níveis de produção, consumo e emprego) e na área social (pela implementação de medidas de proteção social ao assumir os custos da reprodução da força de trabalho), configurando o estabelecimento de um compromisso entre capital e trabalho, mediado pelo Estado, que permutava ganhos sociais em detrimento da luta em torno de um projeto societário historicamente defendido pela classe trabalhadora. Essa forma de atuação estatal, amplamente conhecida como Estado de Bem-Estar Social, impulsionou o consumo através da elevação do nível salarial dos/as trabalhadores/as, com o intuito de proporcionar o incremento do lucro de seus/suas exploradores/as, cujas despesas com a força de trabalho deveriam crescer numa

para denominar a atuação do Estado capitalista na regulação das políticas sociais. Portanto, através desse termo, contemplamos as denominações existentes: Estado providência, Welfare State ou Estado de Bem-Estar Social. As especificidades de cada Estado Social nos diversos países se deram a partir da confluência de vários determinantes, entre os quais, destacamos: as particularidades dos processos de formação sócio-econômica de cada país, as conjunturas sócio-históricas nas quais se deram a construção dos diversos Estados Sociais e o processo de organização dos trabalhadores em cada país.

¹⁴ Fomentam-se um subjetivismo e um individualismo, ampliando espaço para a cultura pós-moderna (com a defesa do micro, do pontual e do descontínuo) e para a apatia dos indivíduos em relação a quaisquer projetos societários.

¹⁵ “[...] todo o processo conhecido como reestruturação produtiva nada mais é do que a permanente necessidade de resposta do capital às suas crises. Para fazer-lhes frente é absolutamente vital ao capital – e aos capitalistas – redesenhar não apenas sua estruturação ‘econômica’, mas, sobretudo, reconstruir permanentemente a relação entre as forças mercantis e o aparato estatal que lhe dá coerência e sustentação” (DIAS apud MOTA; AMARAL, 1988, p.27).

proporção inferior à elevação de sua lucratividade. Esse processo favorecia duplamente a continuidade da sociedade capitalista, pois ao mesmo tempo em que se proliferava o consumo, promovia-se a cooptação dos/as trabalhadores/as às idéias burguesas.

Emerge, contudo, nos anos 1980, num cenário de mundialização da economia e de hipertrofia do capital financeiro, um novo padrão de acumulação (flexível) - que se difunde em meio a outros modelos de gestão do processo de acumulação capitalista - baseado no trabalho em equipe, requerendo polivalência e envolvimento de trabalhadoras e trabalhadores com os objetivos empresariais; na produção heterogênea, vinculada à demanda; bem como no incremento da utilização de recursos técnico-científicos no processo produtivo, reduzindo drasticamente a necessidade do trabalho humano na produção.

As estratégias de flexibilização envolvem a externalização da produção através da terceirização, que converte custos fixos em variáveis, pois os defeitos nos produtos, o absenteísmo e a ociosidade tornam-se problemas das empresas contratadas que, por sua vez, praticam a precarização das relações contratuais com seus/suas empregados/as. Além disso, estimula-se a proliferação de trabalhadores/as sem vínculo empregatício, os quais atuam na informalidade e em domicílio.

Esse paradigma produtivo representa novas modalidades de subordinação do trabalho ao capital, cultivando-se a adesão dos/as trabalhadores/as através de modelos de gestão participativa que, na prática, transformam o/a empregado/a em supervisor/a do seu próprio nível de eficiência, ocasionando sua integração passiva às novas formas de sociabilidade, perpetuadoras da exploração do trabalho.

Embora o modelo de acumulação flexível apresente-se com uma aparência desalienadora - ao reduzir a separação entre concepção e execução e utilizar-se de recursos de gestão participativos para mobilizar o envolvimento dos/as empregados/as - na realidade, há uma relação de continuidade e aprofundamento no que se refere à exploração e à alienação dos indivíduos, já estruturadas desde o taylorismo/fordismo. Por outro lado, ocorrem modificações na forma de manipulação da subjetividade dos indivíduos, tencionando apropriar-se integralmente de suas capacidades intelectuais.

Assim, o padrão de acumulação flexível estabelece uma forma interativa de envolvimento¹⁶, especialmente das pessoas que lidam com o maquinário inteligente, o que aprofunda e, ao mesmo tempo, obscurece o estranhamento, inibindo a construção de uma

¹⁶ Antunes e Alves (2004), fundamentados em Marx, enfatizam que no capitalismo ocorre a subsunção do trabalho ao capital, posto que a força de trabalho subordinada ao processo de produção transforma-se em capital; todavia, o trabalho é um elemento vivo, que se contrapõe a essa relação estabelecida, o que requer, do Capital, a permanente busca da mobilização da subjetividade operária, visando a sua adesão à lógica do capital.

subjetividade autêntica e autodeterminada. Vale ressaltar que quanto mais precarizada é a forma de inserção no mercado de trabalho, mais intenso e desumano é o processo de alienação (ANTUNES; ALVES, 2004).

Assim, no âmbito cultural, há a disseminação da lógica do capital para as diversas dimensões da vida social (tanto na produção quanto no consumo ou tanto no trabalho quanto fora deste). Como parte desse processo, promove-se a desqualificação da distinção entre essência e aparência, fomentando-se uma sensibilidade voltada para o efêmero e descontínuo e um descrédito às metanarrativas e aos aportes teóricos fundados na categoria da totalidade. Dessa forma, abre-se espaço para o conservadorismo ou neoconservadorismo, representado pelo movimento pós-moderno¹⁷ que, de acordo com Netto (1996), a despeito de aglutinar posturas políticas heterogêneas, conservadoras ou opositoras¹⁸, é funcional à lógica cultural do atual estágio do capitalismo.

Essas metamorfoses que permeiam o mundo do trabalho contemporâneo repercutem diretamente no cotidiano da classe trabalhadora, que convive, conforme Antunes (2000), com as tendências de redução do proletariado industrial, tradicional, manual, estável e especializado; com o aumento do novo operariado fabril e de serviços, inserido nas mais diversas formas de trabalho precarizado (terceirizados, subcontratados, part-time¹⁹); com o crescimento significativo do trabalho feminino; com a expansão de assalariados médios no setor de serviços; com a elevação das dificuldades de acesso e permanência da juventude e daqueles considerados/as idosos/as no mercado de trabalho; com a expansão do trabalho no denominado terceiro setor; e, por fim, com o crescimento do trabalho em domicílio.

Em decorrência desse processo, Antunes (1995, 2000, 2005) propõe uma visão ampliada da classe trabalhadora, abrangendo atualmente a totalidade dos indivíduos assalariados, despossuídos dos meios de produção, não se restringindo aos/às trabalhadores/as

¹⁷ O movimento pós-moderno fundamenta-se na crítica à tradição intelectual, teórica, crítica e estética da modernidade, baseada na constatação da não-efetivação de sua promessa de associação da racionalidade com a emancipação humana. Caracteriza-se pelo antiontologismo, concebendo a realidade como algo que depende do sujeito, estando no plano das representações; pela desqualificação do referencial objetivo da verdade, colocando-a como um problema de consenso; e pela desconsideração da distinção entre natureza e sociedade.

¹⁸ De acordo com Netto (2002), não há uma unidade de avaliações sobre a pós-modernidade, como também não há uma teoria pós-moderna; “há campos distintos que se reclamam como pós-modernos”. A esse respeito, Boaventura de Souza Santos (apud Netto, 2002) evidencia a existência de uma pós-modernidade de celebração (simpatia ao estabelecido) e uma de oposição (crítica ao estabelecido). Mas, apesar das distintas posições coexistentes no interior do movimento pós-moderno, sob a ótica dos seus fundamentos epistemológicos e teóricos, tal movimento corrobora com o atual estágio do capitalismo (e, por que não dizer, é fruto desse mesmo processo): seja pela atitude de acriticidade diante das expressões culturais da ordem tardo-burguesa, seja pela ruptura com os elementos críticos da modernidade.

¹⁹ Diz respeito ao trabalho em tempo parcial, que se caracteriza, segundo Reinecke (1999), por constituir-se de uma jornada inferior a 30 ou 35 horas semanais, sendo tipicamente mal pagos e com contratos precários e, em muitos casos, voluntários.

manuais ou àqueles/as que criam, diretamente, mais-valia, apesar de esse segmento permanecer na condição de núcleo central da classe. Incluem-se, assim, os/as “improdutivos/as”²⁰, que não participam diretamente do processo de valorização do capital, cuja força de trabalho é utilizada como serviço, seja no âmbito público, seja para uso capitalista. Aglutina também, nessa classe, o proletariado rural e os/as desempregados/as.

Esse contexto flexiona a correlação de forças na sociedade, pois os/as desempregados/as e os/as empregados/as, por suas diversas formas de inserção no mercado de trabalho – temporárias ou não, formais ou não... –, e por outras heterogeneidades pertinentes às diferenças próprias do ser humano – idade, sexo, nacionalidade, tonalidade cutânea²¹, orientação sexual... - não formam uma organização unificada, havendo uma crise no sindicalismo, pela tendência ao individualismo e pela fragilização do potencial reivindicatório dos/as que vendem sua força de trabalho mediante a fluidez dos seus vínculos contratuais, que ameaça o sentimento de pertencimento de classe, enfraquecendo – sem, no entanto, extinguir – a possibilidade de formação de uma força de contestação e de luta pela emancipação dos indivíduos sociais.

É importante ressaltar que esse processo de fragmentação/deslocalização dos processos de produção é capaz de impulsionar tanto a intensificação da alienação e da exploração da classe trabalhadora quanto pode promover sua organização e fortalecimento em nível internacional. Para tanto, é necessário considerar que, nesse mundo do trabalho que assume uma configuração transnacional, é imprescindível que a classe trabalhadora esteja atenta tanto para os aspectos locais e regionais de sua inserção social quanto para as questões mais globais, na expectativa de viabilizar articulações e mobilizações também transnacionais.

²⁰ O uso de *aspas* no termo *improdutivo* tenciona evidenciar que as análises e interpretações acerca do caráter produtivo ou improdutivo do trabalho no contexto contemporâneo não são consensuais, havendo, inclusive, divergências no interior do próprio campo marxista. Sem a pretensão de exaurir os aspectos dessa questão, ressaltamos que essa distinção é feita a partir da função ocupada pelo/a trabalhador/a no interior do processo de acumulação. Dessa forma, conforme a formulação marxiana, os/as trabalhadores/as produtivos/as são aqueles/as cuja atividade produz mais-valia, participando diretamente do processo de valorização do capital; já os/as improdutivos/as, inserem-se na cadeia produtiva em atividades que não produzem diretamente a criação de mais-valia. Vale ressaltar que as formas contemporâneas de valorização do capital geram interpenetração e interdependência crescentes entre as atividades produtivas e as improdutivas, fazendo com que diversas atividades denominadas improdutivas sejam imprescindíveis para garantir o processo de valorização do capital e, nessas condições, participem, ainda que indiretamente, da produção e da realização da mais-valia (Cf a esse respeito Antunes, 1995, 2000, 2005).

²¹ Optamos pelo uso do termo *tonalidade cutânea* na expectativa de evidenciar as dificuldades e indefinições que perpassam as tentativas de identificação/classificação dos indivíduos a partir da cor de sua pele, coadunando com a reflexão dos/as que se contrapõem ao preconceito presente em convenções que homogeneizam as pessoas a partir de uma cor de pele específica, posto que, no universo de diversidades e miscigenações em que vivemos, no mundo todo e particularmente no Brasil, os indivíduos apresentam não somente diferentes tonalidades de pigmentação, mas também diferentes características físicas e culturais, que devem ser respeitadas considerando-se as particularidades de cada um/a.

Antunes e Alves preceituam que “se a classe trabalhadora não é idêntica àquela existente em meados do século passado, ela também não está em vias de desaparecimento, nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante” (2004, p.336). Portanto, apesar do incremento de suas diferenciações internas e da diversidade de valores e práticas dos sujeitos que constituem a classe trabalhadora, as determinações de classe permanecem fundamentais para a compreensão e a busca de transformação da realidade social.

Então, além da expansão do desemprego estrutural e da precarização do trabalho, o mundo do trabalho vivencia a fragilização da organização política dos/as trabalhadores/as. Modifica-se a atuação da esfera governamental, ocorrendo a minimização da ação reguladora do Estado, sem, no entanto, extinguir-se seu caráter de classe, mantendo-se a coesão do tripé que articula capital, trabalho e Estado para garantir a recomposição do processo de acumulação capitalista.

Esse conjunto de metamorfoses que permeiam a realidade contemporânea internacional promove desdobramentos nas mais diversas localidades, cambiando seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. No que tange ao desenvolvimento do mercado de trabalho, seu funcionamento, segundo Pochmann (1999), é influenciado pela dinâmica mais geral da economia. Por isso, a compreensão desse mercado exige considerar, além das questões que lhes são intrínsecas (oferta e demanda, composição dos empregos, qualificação da mão-de-obra, processos de gestão de recursos humanos, dentre outras), as mudanças no padrão de desenvolvimento local e a forma de inserção do país no contexto internacional.

Quanto a essa realidade no Brasil, Netto (1996) alerta que essas transformações societárias são mediadas pela inserção subalterna do país no sistema capitalista mundial e pelas particularidades de sua formação econômico-social, posto que, aqui, não há um Estado Social a ser destruído, a efetividade dos direitos sociais é residual e não existem excessos nos gastos sociais. Então, os efeitos devastadores dos processos globais se manifestam num ritmo e numa intensidade específicos, permeados por relações de trabalho calcadas na violência e na clandestinidade (a exemplo da reatualização do trabalho escravo e da intensa exploração do trabalho infantil) e pela não-efetiva garantia de direitos, uma vez que se dão numa sociedade marcada pelo colonialismo²², pelo coronelismo²³ e pelo patrimonialismo²⁴, na qual

²² Regime político-social fundado no domínio da metrópole sobre as colônias (territórios povoados por imigrantes e transformados em instrumento de exploração econômica) desencadeado pela expansão mercantilista mundial. No Brasil, o sistema colonial caracterizou-se pela escravização do negro e pela monocultura agrária, gerando uma economia dependente e subordinada, cujas conseqüências persistem na realidade brasileira e na sua forma de inserção periférica no contexto mundial (SILVA, 1992).

prevalecem relações autoritárias e a cultura da tutela e do favor.

Teixeira (1998) aponta a existência de identidades e diferenças no desenvolvimento do “Estado interventor” no Brasil, se comparado aos países do capitalismo maduro. Entre as semelhanças, o autor aponta a coincidência entre as duas realidades no que se refere ao período histórico, fruto da natureza internacional do capital, cuja situação de crise, instaurada no segundo pós-guerra, mobiliza uma forma de atuação estatal como instrumento de salvação do sistema, seja através de medidas de apoio direto ao processo de acumulação de capital, seja por meio da implementação de políticas sociais compensatórias, dando início à fase do capitalismo regulado estatalmente. Quanto às particularidades, ressalta que, no Brasil, esse modelo de intervenção estatal não obteve os mesmos êxito e legitimidade atingidos naqueles países, mostrando-se incapaz de proporcionar um mínimo de bem-estar material à maioria dos/as brasileiros/as. Tal modelo emergiu, aqui, sob uma estrutura econômica com forte concentração de renda, herdada do período colonial e com a função de criar as condições para a implantação de um modelo de acumulação industrial e, ao mesmo tempo, implementar políticas sociais amenizadoras das profundas desigualdades sociais.

As semelhanças entre a realidade dos países capitalistas centrais e os processos ocorridos no cenário nacional também aparecem nos motivos que levam à crise desse modelo estatal, ocasionada pela erosão de suas bases de legitimidade e pela crise fiscal²⁵, ressaltando que, no Brasil, a já frágil legitimidade do Estado interventor é atacada pela disseminação da idéia de que os grandes problemas sociais do país (dentre estes, a inflação, a corrupção e a ineficiência) foram originados e/ou aprofundados por essa forma de atuação estatal. No que se refere à crise fiscal, seus efeitos na realidade brasileira foram mais acentuados que o foram

²³ Caracteriza-se pelo comando político assumido pelos grandes latifundiários (coronéis) sobre as camadas populares, cujos votos eram *cabestrados*, perpetuando o poder político das grandes oligarquias. Em troca da fidelidade, o coronel cedia terra para cultivo, ajudava em situações de enfermidade e, no dia da eleição, dava condução, roupa, cachaça e uma papeleta de voto. Para familiares e amigos distribuía cargos na administração pública por meio das alianças políticas. Esse fenômeno manifestou-se principalmente durante a República Velha (1889-1930), trazendo resquícios que distorcem a democracia brasileira até os dias atuais (SILVA, 1992).

²⁴ Forma de organização política na qual o soberano se sobrepõe aos cidadãos por meio de relações de subordinação determinadas pela dependência econômica e por sentimentos de lealdade e respeito, a exemplo da monarquia patrimonial portuguesa, em que o rei detinha o domínio sobre a propriedade territorial, o comércio, a indústria, conduzindo a economia do país como se fosse sua propriedade particular (FAORO, 2004).

²⁵ Conforme Teixeira (1998), a crise fiscal do Estado tem sua origem na própria natureza da lógica do sistema produtor de mercadorias, cujo processo de acumulação gera o crescimento do desemprego e, por conseguinte, da miséria e das desigualdades sociais. O Estado intervém nas consequências nefastas desse processo para a sociedade, de tal forma que, quanto mais se aprofundam as desigualdades sociais, os recursos governamentais tornam-se mais insuficientes para suprir as necessidades dos segmentos pauperizados. Por outro lado, e concomitantemente, o Estado investe recursos para subsidiar a sobrevivência dos grandes monopólios, visando conter uma crise de dimensões sociais e políticas imprevisíveis para o sistema. Esse processo ocasiona uma infundável crise fiscal, que se manifesta numa gigantesca dívida pública.

nos países centrais, representando a falência de um modelo de acumulação cujo principal financiador era o Estado. Em todos os casos, as estratégias implementadas para a superação da crise são semelhantes: desmantelamento do aparato burocrático do Estado, desverticalização da produção, flexibilização do mercado de trabalho e desregulação da economia (TEIXEIRA, 1998).

Dessa forma, observando a dinâmica do mercado de trabalho nacional, verificamos que, a partir da década de 80 do século passado, os efeitos da reestruturação capitalista no país desencadeiam mudanças na configuração dos empregos, disseminando-se os contratos de trabalho temporários, parciais e terceirizados, a informalidade, o trabalho em domicílio, dentre outras formas de trabalho precário. Essa situação ocorre na contramão do movimento de estruturação que se delineou no período entre 1940 e 1980, em meio a um processo de industrialização calcado na expansão da produção nacional e diante da institucionalização das relações e condições de trabalho que se expressou no estatuto nacional do trabalho - Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943. O referido período se caracterizou por: expansão dos empregos assalariados com carteira assinada no segmento organizado²⁶ da economia; redução da incidência de ocupações por conta própria, sem remuneração e sem registro formal²⁷; encolhimento do segmento não-organizado; diminuição dos índices de desemprego e da subutilização da força de trabalho (desemprego, trabalho por conta própria e sem remuneração). Todavia, mesmo diante desse panorama favorável à inserção das pessoas no mercado de trabalho, ainda persistiam a informalidade, o subemprego, os baixos salários e as desigualdades de renda (POCHMANN, 1999).

Então, a partir dos anos 1980, inicia-se uma contra-tendência na trajetória do mercado de trabalho nacional, deslocando-se para um processo de desestruturação, num contexto de escassez de recursos financeiros internacionais; de estagnação e instabilidade da

²⁶ Pochmann avalia as tendências recentes do mercado de trabalho nacional a partir da evolução dos segmentos ocupacionais organizado e não-organizado, explicando que “por segmento organizado entende-se os postos de trabalho mais homogêneos, gerados por empresas tipicamente capitalistas, fundamentalmente, os empregos regulares assalariados. O segmento não-organizado compreende as formas de ocupações mais heterogêneas, cuja organização não assume característica tipicamente capitalista, ou seja, peculiar das economias em estágio de sub-desenvolvimento” (1999, p. 65-66). Fazem parte do segmento não-organizado, dentre outras ocupações, as atividades mercantis simples que não envolvem o emprego de assalariados de forma contínua, tais como: empresas familiares, trabalhadores/as autônomos/as, pequenos/as prestadores/as de serviços, dentre outras. Vale salientar que essas ocupações que configuram o segmento não-organizado sujeitam-se a uma convivência, dependente e subordinada, com a dinâmica do processo capitalista, seja disputando entre si uma parte dos rendimentos oriundos das atividades tipicamente capitalistas, seja por meio de novas formas de relacionamento com as empresas que, na conjuntura atual, passam a absorver mão-de-obra através de trabalho temporário, parcial, em domicílio, terceirizado, entre outros.

²⁷ Da totalidade dos postos de trabalho que emergiram no período, 80% eram atividades assalariadas, sendo 70% com registro formal, enquanto na década de 1940 apenas 30% dos assalariados possuíam carteira assinada (POCHMANN, 1999).

economia, com elevados índices inflacionários; de enfraquecimento do estatuto do trabalho e de ruptura com o projeto de industrialização nacional. Ocorre um significativo crescimento da absorção de mão-de-obra no setor terciário - que, no entanto, é incapaz de absorver o contingente de pessoas dispensadas pelos outros setores da economia -, há elevação do desemprego e aprofundamento da precarização do trabalho.

Contudo, em decorrência das iniciativas de incentivo às exportações e de substituição das importações, não se verificam grandes reduções na quantidade dos postos de trabalho assalariados ofertados, mas observa-se que, ocorre uma significativa modificação na composição dos empregos assalariados, com aumento dos que não são registrados em carteira de trabalho em detrimento dos contratos formalizados. Há também uma estabilização dos índices de subutilização da força de trabalho e uma maior incidência de ocupações nos segmentos não-organizados da economia urbana. O emprego em domicílio - que em geral representa formas de precarização das relações de trabalho -, que decresceu durante a fase de estruturação do mercado de trabalho brasileiro, voltou a se expandir já a partir dos anos 1980.

Esse processo de desestruturação se intensifica durante a década de 1990, proliferando o desassalariamento²⁸ - decorrente, em grande parte, da extinção dos empregos formais -, expandindo-se o emprego assalariado sem registro e as ocupações não organizadas²⁹, elevando-se o índice de desemprego e de subutilização da força de trabalho. O setor terciário continua a crescer, mas constituindo-se em grande parte de ocupações não-organizadas, enquanto o setor secundário restringe a abertura de vagas de trabalho.

Sobre a questão do desassalariamento, Tavares (2004) chama a atenção para as diversificadas e astuciosas investidas do capital para possibilitar a exploração da força de trabalho na atualidade, lembrando que a inexistência de vínculo empregatício não significa, aprioristicamente, a inexistência de assalariamento. Isso porque uma das estratégias de flexibilização das relações de trabalho é a adoção de formas de produção em que o/a trabalhador/a, ao invés de empregado/a, torna-se vendedor/a de trabalho objetivado ou pequeno/a empresário/a, ainda que mantendo toda uma relação de subordinação em relação à grande empresa que contrata seus serviços, expressando, assim, uma forma dissimulada de assalariamento por peça, já que o valor pago pelas mercadorias fornecidas continua sendo determinado pelo tempo de trabalho³⁰ socialmente necessário para produzi-las.

²⁸ “Em cada dez ocupações geradas entre 1989 e 1995, apenas duas eram assalariadas, ante oito não-assalariadas, sendo quase cinco de conta própria e três de ocupações sem remuneração” (POCHMANN, 1999, p.75).

²⁹ Segundo Pochmann (1999), o setor terciário da economia foi o maior responsável pelo crescimento das atividades no segmento não-organizado, absorvendo 90% das vagas disponibilizadas entre 1989 e 1995.

³⁰ De acordo com Tavares, “o tempo de trabalho aparece em todas as relações de trabalho. De forma explícita,

Importa salientar que as mudanças no mercado de trabalho se dão através de alterações quantitativas e qualitativas, repercutindo não somente nos índices de pessoas empregadas e desempregadas, mas afetando também a composição e a qualidade dos empregos existentes. Para Reinecke (1999), o conceito de qualidade de emprego transcende o aspecto da remuneração, sem, no entanto desconsiderá-la. Inclui outras dimensões que também exercem forte influência no bem-estar dos indivíduos que trabalham, dentre as quais destacamos: os benefícios não-salariais (transporte, moradia, alimentação...), o status contratual, a proteção social (pensões, proteção em situação de desemprego...), a representação de interesse (sindicatos, associações...), o ritmo e a duração da jornada de trabalho, o risco de acidentes e a incidência de doenças ocupacionais, o envolvimento em decisões ligadas ao trabalho, as perspectivas de qualificação profissional e o interesse no trabalho.

Mensurar a qualidade do emprego não é uma tarefa simples. Todavia, na expectativa de identificar os aspectos indicadores do nível qualitativo do emprego, a formalização do contrato em carteira de trabalho destaca-se como um dos relevantes critérios de análise, visto que esse fator influencia em diversas dimensões da qualidade do emprego, como o direito a férias, décimo terceiro salário, cobertura da seguridade social, dentre outros.

É relevante destacar que presenciamos, no Brasil, uma crescente deterioração da qualidade do emprego. Há uma decadência do emprego padrão que, mesmo coexistindo com diversas outras formas de inserção no mercado de trabalho, manteve-se predominante por boa parte do século XX, caracterizando-se por: existência de apenas um/a empregador/a e um único local de trabalho; assinatura de contrato de trabalho entre as partes; continuidade na prestação de serviços; jornada de trabalho integral; além da cobertura da seguridade social e a proteção a certos direitos (REINECKE, 1999). Como parte do aludido processo de desestruturação do mercado de trabalho brasileiro, disseminam-se, aceleradamente, as formas atípicas de emprego que, conforme Reinecke (1999), são aquelas que se diferenciam do emprego padrão por não abrangerem uma ou mais das características deste. Comumente, essa atipicidade³¹, cuja expansão, ao nosso ver, ameaça ascendê-la à condição de tipicidade, é permeada pela precariedade das relações de trabalho que, dentre outros determinantes, são fortemente impulsionadas pelas iniciativas de flexibilização.

nos contratos de trabalho – temporário, determinado – e, nas jornadas de trabalho – integral, parcial, etc; e de forma implícita nas diferentes formas que o capital encontra para extrair do trabalho a mais-valia” (2004, p.55).

³¹ Existem diferentes interpretações do emprego atípico. É visto por algumas pessoas como uma nova forma de trabalho assalariado sob diferentes, mas não piores, condições; outras o compreendem como uma nova forma de empreendedorismo, valorizando mais o potencial de crescimento do que os riscos advindos dessa modalidade de trabalho; e, é analisado, ainda, sob a ótica do processo de precarização do trabalho (REINECKE, 1999).

Conforme Lessa (2005), as formas contemporâneas do trabalho, que, inclusive, abrangem a reatualização de antigas formas de exploração da força de trabalho, como o trabalho doméstico, o infantil e o escravo, representam estratégias para responder às necessidades de reprodução ampliada do capital. Nesse sentido,

Tanto a produção de carvão vegetal a partir da derrubada de florestas tropicais, utilizando mão de obra escrava ou semi-escrava, para as grandes siderúrgicas que fornecem aço para as automotadoras; o emprego de mão de obra infantil nas exportadoras de sapatos; a terceirização mais intensa na fábrica da Volks em Resende que substitui a tendência anterior à automação tal como encontrada no ABC; o renascimento do trabalho doméstico aproveitando-se da malha de produção doméstica artesanal já existente, como ocorre em algumas regiões do Ceará com a introdução de capitais do sul e sudeste na produção de sapatos (Grendene, principalmente); a mercantilização da medicina, convertida em serviço a ser vendida pelas redes de seguro saúde privadas, uma tendência que tem uma sua irmã siamesa na mercantilização do ensino pelos grandes supermercados de diplomas que são as redes particulares de ensino, as privatizações e o movimento de 'retirada do Estado da economia' pelo neoliberalismo, etc. – em uma lista quase infinita de exemplos, são expressões diferenciadas da mesma e única necessidade de o capital lançar mão de todas as possíveis e imagináveis relações sociais para a sua própria reprodução nessa época de sua crise estrutural (LESSA, 2005, p.23).

No Brasil, a flexibilização das relações de trabalho tem sido alvo de análises que se polarizam. Os/as defensores/as do Estado Social, que acreditam na necessidade de intervenção estatal nas relações de trabalho como requisito para a garantia da justiça social e da dignidade humana, evidenciam os prejuízos da flexibilização para a vida dos/as trabalhadores/as. Já os/as adeptos/as do Estado Liberal, que chegam a propor formas radicalizadas de flexibilização em defesa da desregulamentação do direito do trabalho, propugnam que as condições de emprego devem ser reguladas pelas leis do mercado visando adequar as empresas às regras da competitividade.

Há ainda uma outra perspectiva que, apesar de alicerçada na preocupação com a equidade e com a justiça social e creditar à flexibilização efeitos nefastos para os segmentos trabalhadores, não se afina com nenhuma das tendências anteriores, haja vista sua incredulidade nas possibilidades de efetivação desses valores nos marcos da sociedade capitalista e, portanto, do Estado Social.

Temos a convicção de que a flexibilização das relações de trabalho representa um retrocesso aos direitos sociais e trabalhistas das pessoas que sobrevivem a partir da venda de sua força de trabalho, bem como reconhecemos a incompatibilidade dos interesses e estratégias capitalistas e de suas interfaces na intervenção estatal com a efetivação da

emancipação humana. Convivemos, portanto, com o profundo e inquietante dilema de defender a ampliação da intervenção do Estado no atendimento das necessidades sociais, por acreditarmos que, considerando as necessidades e limites imediatos impostos pela realidade em que nos encontramos inseridos, no marcos da sociedade capitalista, essa é uma vertente de luta fundamental para os/as que almejam a universalização e a ampliação dos direitos sociais. Contudo, esses esforços devem ser efetivados em concomitância com outras estratégias direcionadas para um espectro mais amplo de contraposição ao próprio capitalismo, na perspectiva de sua superação.

Para Carvalho (2003), a flexibilização consiste nas possibilidades de desconsideração de determinados direitos relativos ao emprego, em virtude das necessidades econômicas das empresas, cujas condições de produção variam, quantitativa e qualitativamente, em função das flutuações do mercado. Assim, ao pressupor maleabilidade na relação de compra e venda da força de trabalho, negando o caráter de obrigatoriedade na garantia dos direitos relativos ao emprego, a flexibilização representa - diante do antagonismo que permeia as relações entre capital e trabalho e num cenário de crise do sindicalismo - a expansão e o amparo legal das possibilidades de precarização do trabalho.

Outro aspecto significativo a ser observado em relação aos desdobramentos das mudanças no mundo do trabalho para a classe trabalhadora diz respeito ao surgimento de novas exigências de qualificação da mão-de-obra. Nota-se que a escolaridade tornou-se essencial. Isso pode ser visualizado ao verificarmos que, nos anos de 1980 a 1993, cresceu de 22,9% para 38,8% o número de indivíduos empregados que concluíram os ensinos médio e superior, enquanto, no mesmo período, o emprego para pessoas analfabetas ou que não chegaram a concluir a primeira fase do ensino fundamental diminuiu de 22,2% para 15,7% do total das vagas de trabalho existentes (POCHMANN, 1999).

Então, as mudanças no mundo do trabalho implicam maiores e mais diversificadas exigências de qualificação para quem vive da venda de sua força de trabalho, requisitando-se, além de maior escolaridade e conhecimentos gerais, capacitação para lidar com constantes mudanças, com o trabalho em equipe, com conceitos mais abstratos e com tecnologia mais sofisticada.

Essas novas exigências de qualificação, em muitos casos impulsionadas pela própria proliferação de uma oferta de mão-de-obra mais qualificada, refletem, também, as mudanças decorrentes do processo de reestruturação produtiva. Nesse sentido, no taylorismo/fordismo, as atividades de execução, por serem altamente fragmentadas, especializadas e previamente concebidas, dispensavam maiores exigências educacionais,

centrando-se a preocupação nas habilidades manuais e não nas capacidades cognitivas e nos conhecimentos teóricos. Com o processo de reestruturação produtiva, crescem as exigências educacionais e de qualificação profissional dos/as trabalhadores/as para se inserirem nos processos que envolvem novas tecnologias e novas formas de gestão da produção, requerendo raciocínio lógico, multifuncionalidade, capacidade de apreender e de resolver problemas, dentre outras capacidades potencializadas pelo acesso à educação.

Diante dessa realidade, atribui-se forte ênfase à escolarização e à qualificação profissional como impulsionadoras da inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Espraia-se, assim, a idéia de que o acesso e a permanência no emprego, bem como as condições de trabalho e de remuneração, encontram-se direta e exclusivamente relacionadas com a qualificação do/a trabalhador/a.

Nesse contexto, emerge, com grande repercussão, o conceito de empregabilidade, definido como “atributo que o trabalhador deve possuir para que aumente a possibilidade de manter seu emprego ou de obter uma nova ocupação” (ARAÚJO; BORGES, 2000, p.11). Entretanto, a despeito das melhores possibilidades de inserção em um mercado competitivo de trabalho, mobilizadas pela escolaridade e pela formação e (re)qualificação profissional, a tendência de absorção de uma força de trabalho mais qualificada não tem representado, necessariamente, a melhoria das condições de trabalho. Ao contrário da idéia difundida no senso comum, de acordo com Leite (1997), a elevação do nível de escolaridade dos/as trabalhadores/as brasileiros/as e a elevação dos investimentos em educação e formação profissional estão ocorrendo paralelamente ao crescimento do desemprego, à intensificação da precarização do emprego e ao rebaixamento salarial. Para a referida autora,

[...] a educação não pode resolver problemas que fogem da sua alçada, como o da crescente utilização de uma tecnologia altamente poupadora de mão-de-obra no quadro de um modelo de desenvolvimento baseado em relações de trabalho autoritárias e em relações de produção centradas na busca do lucro e na concentração do capital (1997, p.65).

Portanto, subjaz a essa equivocada idéia de empregabilidade uma visão acrítica em relação às tendências de redução e precarização do trabalho, ao evocar que as pessoas estão perdendo seus empregos por não se adequarem às exigências de qualificação do mercado de trabalho, centralizando no/a trabalhador/a a responsabilidade pela situação de desemprego em que se encontra.

Destarte, na sociedade em que vivemos, espraia-se o desemprego estrutural e as estratégias de flexibilização, que ultrapassam a flexibilidade dos processos de trabalho, dos

produtos e dos padrões de consumo, para também envolverem a flexibilidade do mercado de trabalho, identificando-se com a derrocada dos direitos vinculados ao trabalho. Dessa forma, desemprego e precarização do trabalho são características marcantes da sociedade atual e se situam num ténue limite, no qual representam insegurança e, em muitos casos, apatia e desesperança para os/as que dependem da venda de sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência e a de seus familiares. Sobre essa situação, Tavares avalia que:

[...] na mesma proporção em que os avanços tecnológicos vão se disseminando e o aparato de proteção ao trabalho vai sendo reduzido, o desalento e o medo atingem também trabalhadores ocupados, especialmente aqueles das camadas mais baixas da população, porque cada trabalhador é potencialmente um desempregado (2004, p. 65).

Quanto aos desdobramentos dessas mudanças, conforme Netto (1996), pode-se inferir a incapacidade dessas medidas para resolver os problemas fundamentais da crise capitalista e, por outro lado, constatar seus efeitos destrutivos para a maioria da sociedade ao eliminar e precarizar empregos, intensificar a exploração da força de trabalho e destruir direitos sociais.

Esse conjunto de modificações incide em todos os processos sociais e, estes, em maior ou menor grau, tentam se adequar a elas. A educação, e mais particularmente a educação superior, por sua intrínseca relação com o mercado de trabalho, é uma das áreas sociais que mais tem sofrido transformações. É disso que trataremos a seguir.

2.2 Tendências do ensino superior no Brasil

A política educacional, a exemplo das demais políticas sociais, insere-se na dinâmica dos atuais processos de refuncionalização do Estado brasileiro que, é oportuno evidenciar, possui, historicamente, um caráter de classe³², tendo sua criação vinculada aos interesses dos segmentos dominantes e seu desenvolvimento influenciado pela correlação de forças sociais, cujo pólo fortalecido atribui-lhe continuamente, ainda que de forma metamorfoseada e escamoteada, a função de garantir as condições de produção e reprodução

³² A noção de Estado aqui explicitada subsidia-se no marxista Antonio Gramsci, que amplia a idéia marxiana de Estado como instrumento coercitivo, evidenciando sua permeabilidade às lutas de classe, por constituir-se em espaço conflituoso e contraditório, no qual se expressa a correlação das forças sociais. O autor ratifica a visão marxiana da determinação da estrutura, enfocando sua interrelação dialética com a superestrutura (formada pela sociedade civil e pela sociedade política), relativizando a autonomia dessas esferas da vida social, ao evidenciar a interferência da superestrutura sobre a base econômica, compreendendo que a determinação desta sobre aquela não é imediata nem absoluta (SIMIONATO, 2004).

do capital. Conforme análise de Behring, cumprir esse papel estatal hoje é:

facilitar o fluxo global de mercadorias e dinheiro, por meio, como já foi sinalizado, da desregulamentação dos direitos sociais, de garantias fiscais ao capital, da ‘vista grossa’ para a fuga fiscal, da política de privatização, dentre inúmeras possibilidades que pragmaticamente viabilizem a realização dos superlucros e da acumulação (2003, p. 64).

É no Brasil da década de 90 do século passado, inicialmente no governo Fernando Collor (1990-1992, interrompido pelo impeachment) e com ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), que se instala e se dissemina a ofensiva burguesa de cunho neoliberal, que origina uma profunda reformatação do Estado³³, tendo em vista a inserção do país no mercado internacional, de forma a adaptar-se às demandas e imposições do capitalismo mundial. Tal processo ocasiona um retrocesso nas conquistas democráticas e representa a continuidade e o aprofundamento das históricas subalternidade e heteronomia que marcam as relações brasileiras com os centros hegemônicos capitalistas, que se desenrolam, ainda que de formas diferenciadas, desde o período da colonização, tendo continuidade durante o Império e a República.

Na América Latina, de uma forma geral e, em particular, nos países que recebem financiamentos do Banco Mundial para a área da educação, como o Brasil, por exemplo, as reformas educacionais incorporam as influências desse organismo internacional, nas quais prevalece a lógica financeira em detrimento dos interesses sociais e das necessidades educacionais. Nos planos estabelecidos, observa-se que declaram em seus objetivos que visam ao aprimoramento da qualidade do ensino, mas, na verdade, incentivam a redução dos investimentos públicos nas instituições educacionais governamentais e defendem a diversificação e o aumento dos investimentos privados no financiamento da educação, assim como estimulam o apoio à iniciativa privada (YAZBEK, 2000).

Mas, de acordo com Netto (2000), esse processo reformista não deve ser interpretado apenas como uma conspiração internacional, pois envolve também interesses e atitudes de segmentos da sociedade brasileira, até então detentores da hegemonia, cujos projetos individuais e coletivos estão afinados com os interesses estrangeiros expressos nas agências multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio) e, portanto, coadunam com a lógica destrutiva e reacionária do capital.

³³ Netto (2000) enfatiza que, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, realiza-se a maior reforma do Estado, em grande parte, através de medidas cujos conteúdos não foram alvo de deliberação pelo Poder Legislativo, refuncionalizando o Estado brasileiro, inclusive na área da educação, com a incorporação da lógica gerencial capitalista do custo-benefício.

Para garantir a legitimidade das medidas de ajuste, os dirigentes do Estado e seus/suas aliados/as passam a evidenciar a insatisfação da população em relação à intervenção do Estado e seu desejo de reformatá-lo, disseminando a idéia de incompetência, ociosidade e desperdício dos recursos públicos nos órgãos governamentais. No caso das instituições públicas de ensino superior, a insatisfação da sociedade foi desencadeada pela constatação da grande incidência de evasão, da escassez de livros, do material didático insuficiente, da necessidade de maior estruturação dos laboratórios, da inadequação e má conservação da estrutura física, dentre outros problemas. Sobre esse assunto, Behring enfatiza que:

a universidade pública tem sido alvo de uma deliberada campanha objetiva – por meio de cortes orçamentários – e subjetiva – com a manipulação ostensiva da mídia, que divulga dados produzidos pelo MEC que levam a crer num suposto privilegiamento da classe média e alta no acesso às universidades públicas, o que fragiliza o ensino superior público e gratuito – de degradação (2000, p.102).

Diante desse cenário e adotando o modelo das escolas privadas como referência de organização, enaltecendo sua agilidade, o equilíbrio financeiro e a reduzida incidência de conflitos e tensões políticas, Fernando Henrique Cardoso propaga o discurso da eficácia, da modernização e, portanto, da reforma. Em seus governos, segundo Maués (2004), há uma redução nos recursos destinados ao custeio (diminuição de 24%) e ao investimento (redução de 70%) das instituições públicas de ensino superior e promove-se, concomitantemente, um processo interno e sutil de privatização, através da cobrança de taxas para a participação em cursos de pós-graduação e estabelecimento de convênios para captação de recursos para o custeio de atividades de ensino, de extensão e de pesquisa, diretamente ou por meio de fundações criadas para essa finalidade.

Essas atividades acadêmicas subsidiadas pela iniciativa privada, estão, muitas vezes, comprometidas prioritariamente com a produção da tecnologia demandada pelo mercado, podendo acarretar desvirtuamentos dos objetivos, por alterar a identidade da instituição universitária, em sua essência constituída como espaço de construção e socialização de saberes e reflexões críticos e comprometidos com a melhoria da qualidade de vida da população. Yazbek (2000) analisa que as conseqüências da pressão neoliberal nas instituições universitárias não se limitam à submissão do ensino, da pesquisa e da extensão às exigências do capital, mas envolvem a fragilização da organização política estudantil e docente.

A reforma promovida, contrariando os anseios populares de reformulação do

Estado brasileiro para a efetivação dos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, estava comprometida com os interesses mercantis, instalando o projeto neoliberal nas políticas sociais, inclusive na área educacional. Dessa forma, o modelo de intervenção estatal que se desenvolve desse período em diante, inclusive com continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007...), caracteriza-se pela desresponsabilização e pelo desfinanciamento da proteção social, desencadeando um processo de deterioração, privatização³⁴ e mercantilização dos serviços sociais passíveis de serem lucrativos, transformando-os em negócios rentáveis para o capital. Verifica-se, assim, que as medidas governamentais, no entender de Boschetti, caminham para a construção de

uma educação menos comprometida com a formação cidadã e mais voltada para os interesses do mercado, uma educação garantida mais como serviço privado e menos como direito social. Trata-se, enfim, de uma inversão nos propósitos educacionais de construção da cidadania (2000, p.82).

Apesar de ter sido anunciada como uma iniciativa voltada para a universalização e a democratização da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394 de 20/12/1996) - base legal da reforma dos ensinos fundamental, médio e superior nas instituições públicas e privadas - incorpora as medidas de ajuste de cunho neoliberal, calcadas numa concepção privatista, em gestação desde a reforma universitária de 1968 e fortalecida a partir de 1990. Contudo, muitos aspectos das mudanças educacionais contemporâneas não estão expressos na LDB, da qual constam apenas as diretrizes gerais da política educacional, sendo acompanhada de projetos de lei, medidas provisórias, emendas constitucionais, resoluções e portarias expedidas pelo Ministério da Educação a partir de 1998 e que, de forma gradual e silenciosa, alteram profundamente as práticas educacionais, semeando um projeto de universidade, parametrado pelas leis do mercado e por seus critérios de avaliação produtivista, que fragilizam a educação pública, gratuita, laica e de qualidade (IAMAMOTO, 2000).

A proposta apresentada pelo governo Lula da Silva para o ensino superior aponta a educação como prioridade da gestão governamental e evidencia o reconhecimento da rede pública de ensino superior como referência na qualidade acadêmica, mas aponta suas limitações no número de matrículas e na capacidade de contemplar a diversidade regional,

³⁴ Behring (2003) nos lembra que nossos governantes justificaram a necessidade da privatização para se alcançar a redução das dívidas interna e externa; a diminuição dos preços e o aumento da qualidade dos serviços; e a eficiência econômica das empresas. Na prática, significou a entrega do nosso patrimônio público ao capital estrangeiro e sem a obrigatoriedade de essas empresas privatizadas adquirirem insumos no mercado interno.

social e étnica do país. Nela, afirma-se o compromisso do Ministério da Educação com a expansão do ensino superior com qualidade e inclusão social e defende-se a necessidade de o governo regulamentar e subvencionar as instituições privadas através da desoneração tributária e do crédito educativo.

Apesar do aparente compromisso da gestão pública federal em relação à qualidade e à democratização do acesso à educação e de sua iniciativa de promover espaços de discussão acerca da proposta governamental e até absorver algumas das várias sugestões das organizações da sociedade civil no projeto de lei para a área da educação (já em sua segunda versão), devemos atentar para o fato de que o discurso governamental nem sempre, ou quase nunca, se identifica com a realidade, cujo desvendamento depende de uma análise mais profunda acerca do que está sendo anunciado e das medidas já implementadas. Afinal, diante da necessidade imperiosa de alcançar legitimidade para as medidas governamentais, nem o/a mais interessado/a e desavisado/a defensor/a do capital anunciaria o objetivo de subordinar as instituições educacionais ao mercado capitalista e às requisições do mundo do trabalho precarizado, muito menos personagens políticos que pretendem manter um aparente compromisso com os interesses dos segmentos trabalhadores.

Existem divergências em relação à proposta do governo, especialmente dentro dos movimentos docente e estudantil, que anunciam compromisso com um projeto societário segundo o qual a educação superior deve ser pública, universal, gratuita e de qualidade. Destarte, na tentativa de elucidar as intenções e os efeitos das recentes medidas e propostas governamentais na área educacional, identificamos alguns aspectos que distorcem o sentido da educação como um direito social universal.

Diante da enorme demanda reprimida no acesso ao ensino superior, instala-se uma política governamental de expansão rápida das vagas nos cursos superiores através da implementação de formas mais flexíveis de ingresso - a exemplo da incorporação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Processo Seletivo Vocacionado (PSV) -, da diversificação das modalidades de cursos de nível superior (graduação tecnológica, cursos sequenciais³⁵ de curta duração, além do ensino de graduação a distância, que possibilitam a redução dos custos com docentes e espaço físico, prescindindo de limitação no número de

³⁵ Modalidade de ensino pós-médio e de nível superior, criada em meio às estratégias de expansão de vagas e de diversificação das modalidades de ensino superior. Segundo Iamamoto, Ferreira e Cardoso (2000), apesar de esses cursos não formarem assistentes sociais, possibilitam a formação de técnicos capazes de se inserir na área de conhecimento do Serviço Social, representando uma mão-de-obra mais barata e sem nenhum compromisso com um projeto profissional e/ou societário. Coggiola define esses cursos como “fábrica de graduados de baixa qualificação, produzidos em quantidades industriais e aptos para os salários baixos e as condições de trabalho flexíveis/precárias, que seriam as características do ‘admirável mundo novo do trabalho’” (2004, p.14).

estudantes por turma) e da aprovação ampliada e acelerada de novos cursos³⁶.

Acerca da modalidade de graduação a distância, há intensas preocupação e discussão por parte das entidades representativas da categoria dos/as assistentes sociais, tanto no âmbito da formação profissional (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) e da fiscalização do exercício profissional (Conselho Federal de Serviço Social/Conselhos Regionais de Serviço Social), quanto da organização estudantil (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social). Motivadas pela preocupação com a garantia da qualidade do processo de formação profissional dos/as assistentes sociais, as citadas entidades divulgaram manifesto, em dezembro de 2005, evidenciando seu posicionamento contrário à contra-reforma universitária e, como parte desta, ao ensino a distância em nível de graduação.

É importante ressaltar que o desenvolvimento dos cursos de graduação não-presenciais afeta sobremaneira a situação dos estágios, visto que este componente curricular não prescinde de uma relação direta de acompanhamento didático-pedagógico das atividades discentes. Conforme se alerta no manifesto, o estágio em Serviço Social

[...] pressupõe a interlocução presencial entre o estagiário, o docente supervisor acadêmico e o supervisor de prática (assistente social da instituição onde o estágio se realiza), como definido e regulado pelo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais, não podendo, portanto, realizar-se virtualmente (CFESS, 2005, p. 1).

Evidentemente, as medidas governamentais implementadas na área da educação superior promoveram um crescimento, ainda que insuficiente, das matrículas nos cursos de graduação que, entre 1994 e 1999, incorporaram 717 mil novas matrículas, o que representa um crescimento em torno de 43,1% (PILATI, 2001). Entretanto, esse crescimento do número de graduandos concentra-se principalmente nas instituições privadas que, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, [2005?]), em 2004, representavam 88,9% das 2.013 instituições de ensino superior brasileiras, nas quais estavam concentradas 71,7% das matrículas e 86,7% da totalidade das vagas ofertadas no sistema brasileiro de ensino superior. Além disso, ao promover-se a expansão do ensino superior, estimula-se o aumento da oferta das modalidades específicas e aligeiradas de formação profissional em detrimento das formações generalistas, densas e críticas.

Nas instituições governamentais, a elevação da oferta de vagas vem acontecendo através da expansão do ensino a distância, da intensificação e da precarização do trabalho

³⁶ De acordo com o censo educacional realizado pelo INEP, em 2004, foram oferecidos 2.191 novos cursos.

docente e da elevação do número de estudantes por turma, cujos desdobramentos são prejudiciais à qualidade dos serviços. A expansão das vagas na rede privada³⁷ tem se dado em consequência do crescimento do mercado da educação, favorecida pelos incentivos governamentais, de forma indireta, por meio de renúncias fiscais e, de forma direta, através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Nesse sentido, os incentivos governamentais indiretos têm-se efetivado através do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória Nº. 213/2004 e institucionalizado pela Lei 11.096/2005, que oferece bolsas integrais e parciais nas instituições privadas, em cursos seqüenciais de formação específica e em graduação, garantindo-lhes, em contrapartida, isenção fiscal. O desempenho no ENEM (avaliação destinada a estudantes de ensino médio oriundos de escolas públicas) é utilizado como critério para a seleção, salientando-se que o/a candidato/a deverá obter, naquele exame, a nota mínima de 45(quarenta e cinco) pontos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Esse programa destina-se a pessoas com renda familiar per capita de até três salários mínimos, incluídas em uma das seguintes situações: ter cursado todo o ensino médio em instituições públicas ou ter cursado parte ou a totalidade desse nível de ensino em escola privada como bolsista integral; possuir algum tipo de deficiência; atuar como docente do ensino básico em escola pública, integrando o quadro permanente desta, e candidatar-se a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia, independentemente de sua renda familiar. Os/as candidatos/as não precisam submeter-se ao vestibular nem estar matriculados/as na instituição escolhida. Entretanto, é permitido às instituições submeterem os/as candidatos/as pré-selecionados/as no programa a um processo seletivo específico, para o qual não deverá haver cobrança de taxas. No ProUni, ainda estão reservadas bolsas para pessoas com deficiência e autodeclaradas pretas, pardas ou índios, desde que considerados os demais critérios do programa.

Os/as contemplados/as com bolsa parcial pelo ProUni poderão pleitear o financiamento de metade do valor a ser pago por eles(as) à instituição de ensino, através do FIES, um programa do Ministério da Educação, operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, destinado a financiar³⁸ o ensino de graduação em instituições privadas para

³⁷ Dados do INEP evidenciam que, em 2004, apenas 50,5% das vagas disponíveis nessas instituições foram preenchidas ([2005?]).

³⁸ Conforme determina a Portaria nº. 2.729, de 2005, do Ministério da Educação, o FIES financia o percentual de 50% do valor das mensalidades cobradas pela instituição de ensino, no caso dos/as estudantes não-atendidos pelo PROUNI e 25% do valor das mensalidades para bolsistas parciais do PROUNI, o que equivale à metade do valor a ser efetivamente pago pelo/a estudante à instituição, já que a bolsa recebida por este/a contempla a outra metade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

estudantes que não têm condições de custear integralmente sua formação. Podem pleitear esse financiamento os/as estudantes de instituições de ensino superior privadas, desde que estas estejam cadastradas no programa e tenham obtido desempenho satisfatório nos processos avaliativos realizados pelo Ministério da Educação. Os valores referentes ao pagamento das mensalidades são repassados diretamente para as instituições de ensino e os/as estudantes assumem um endividamento de longo prazo, a ser pago após a conclusão do curso, e são responsáveis pelo pagamento à instituição da parcela da mensalidade não-contemplada pelo financiamento.

Dito de outra forma, as instituições de ensino superior são contempladas duas vezes: primeiro, pela isenção fiscal concedida pelo Governo Federal e obtida na abertura de vagas para estudantes do ProUni; segundo, através do recebimento do valor equivalente ao percentual das mensalidades dos/as estudantes atendidos/as pelo FIES, repassados às instituições de ensino através da Caixa Econômica Federal.

Dessa forma, ao invés de investir no sistema público, o Estado contribui para a sobrevivência e a lucratividade das instituições privadas de ensino superior, suprimindo vagas ociosas, ao mesmo tempo em que se desobriga do investimento direto na universidade pública (ampliação de vagas, criação de cursos, contratação de pessoal, compra de equipamentos, dentre outros). Vale salientar que, segundo informações do Jornal Folha São Paulo:

Os recursos que deixarão de ser recolhidos aos cofres públicos pelas instituições privadas, na ordem de 839,7 milhões ao ano (R\$ 634 milhões, em contribuições ao INSS, e R\$ 205,7 milhões, em tributos recolhidos pela Receita Federal), seriam suficientes para criar cerca de 520 mil novas matrículas nas universidades federais (MAUÉS, 2004, p.25).

No caso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - vinculada ao governo do Estado do Rio Grande do Norte, cujo campus central fica localizado em Mossoró - houve significativa expansão das vagas ofertadas nos anos mais recentes, com a criação de novos cursos, abertura, em outros turnos, de novas turmas dos cursos já existentes e criação de novos campi e de núcleos avançados. Essa expansão crescente do número de vagas, de graduandos/as e de diplomados/as da UERN é permeada por iniciativas institucionais que modificam as formas de acesso a essa universidade, por meio da adoção de Processo Seletivo Vocacionado (PSV), da destinação de metade de suas vagas para egressos/as de escolas públicas e da interiorização da instituição. O quadro seguinte é ilustrativo da ampliação das possibilidades de acesso à UERN:

QUADRO 2
Vagas ofertadas, número de matriculados/as e diplomados/as
pela UERN no período de 2002 a 2006

| Ano | Vagas ofertadas | Matriculados/as | Diplomados/as |
|--|------------------------|------------------------|----------------------|
| 2002 | 1.665 | 5.850 | 879 |
| 2003 | 2.350 | 6.715 | 796 |
| 2004 | 2.492 | 8.106 | 785 |
| 2005 | 2.184 | 8.879 | 909 |
| 2006 | 2.386 | 9.500 | 1.013 |
| Crescimento relativo ao período | 43,30% | 62,39% | 15,24% |

Fonte: DARE / PROEG

A forma de seleção realizada para ingresso na UERN é denominada de Processo Seletivo Vocacionado (PSV), que se dá através do sistema de conhecimento específico por área³⁹, o que facilita a aprovação das pessoas naquelas áreas de conhecimento que envolvem disciplinas que lhes despertam maior interesse e nas quais têm mais facilidade de aprendizagem. Esse processo, no entanto, tem sido questionado⁴⁰ por alguns segmentos da sociedade, especialmente aqueles que atuam no ensino médio, alegando sua influência negativa no envolvimento dos/as estudantes com as disciplinas que não serão cobradas no Processo Seletivo Vocacionado para o curso da preferência desses estudantes.

Outro elemento que tem contribuído para a expansão do número de vagas na UERN é o seu processo de interiorização, que aproxima a instituição daqueles/as que residem nas cidades interioranas. Atualmente, a UERN conta com cinco campi avançados - localizados nos municípios de Assu, Pau dos Ferros, Patu, Natal e Caicó - e onze núcleos avançados de educação superior - existentes nas cidades de Alexandria, Apodi, Areia Branca, Caraúbas, João Câmara, Macau, Nova Cruz, Santa Cruz, São Miguel, Touros e Umarizal. Todos esses elementos têm possibilitado a elevação da quantidade de vagas e, conseqüentemente, oportunizado o acesso ao ensino superior a uma maior quantidade de pessoas.

Contudo, esse crescente processo de expansão está sendo acompanhado de

³⁹ Além das provas específicas de sua área, o/a candidato/a realiza provas de língua estrangeira, literatura, língua portuguesa e redação.

⁴⁰ Em junho de 2007, foi realizada uma pesquisa direcionada a concluintes do ensino médio em Mossoró e recém-ingressos na UERN, cujos resultados evidenciaram que 71% dos entrevistados desejam a continuidade do PSV, opinião expressa tanto pelos/as estudantes de escolas públicas quanto pelos/as de escolas privadas (UERN, 2007).

diversos problemas que interferem na qualidade do trabalho docente e na atividade estudantil e, conseqüentemente, do ensino de graduação ofertado pela instituição, em decorrência da carência de recursos materiais no que se refere a estrutura física, acervo bibliográfico, equipamentos e verbas para a realização de pesquisa e extensão, indispensáveis ao processo educacional. Some-se a isso a ausência de uma política de valorização do trabalho docente, no que se refere à questão salarial, a não-contratação de profissionais no regime de dedicação exclusiva, além da inexistência/insuficiência de bolsas de estudo para a realização de pós-graduação e de recursos para custeio da participação em eventos científicos.

Em que pese as particularidades das diversas instituições de ensino superior existentes, verifica-se que, de uma maneira geral, o processo de expansão do ensino superior no país é marcado pelo crescimento do setor privado (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) em detrimento do público (federal, estadual e municipal). Essa expansão caracteriza-se também pela diversificação do sistema de educação superior, no qual estão incluídas diferentes modalidades de organização acadêmica: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, escolas e institutos; e centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia.

Somente as universidades – que representam a minoria dentre as instituições de ensino superior do país, já que, em 2004⁴¹, representavam apenas 8,4% destas, mas, mesmo assim, concentravam 56,9% das matrículas e 56,2% do total de cursos existentes – possuem a obrigatoriedade de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os centros universitários (5,3% da totalidade das instituições de ensino superior existentes em 2004) dedicam-se principalmente ao ensino de graduação e pertencem, quase que exclusivamente, ao setor privado, que detém 97,2% dessas instituições. As faculdades integradas (que, em 2004, abrangiam 5,9% do sistema) também pertencem majoritariamente ao setor privado (97,5% destas). As faculdades, escolas e institutos, que constituem a grande maioria do sistema de ensino superior brasileiro (73,2% das instituições em 2004), dedicam-se, quase que exclusivamente, ao ensino de graduação e também estão concentradas no setor privado, que detinha, em 2004, 94,2% destas. Os centros de educação tecnológica e as faculdades de tecnologia (7,1% da composição do sistema superior de ensino em 2004), que desenvolvem uma formação eminentemente profissionalizante, com cursos de breve duração e vinculados às necessidades imediatas do mercado, vêm-se expandindo crescentemente e despertando grande interesse na iniciativa privada, que respondia, em 2004, por 66% dessa modalidade de

⁴¹ Os dados a seguir se referem ao censo da educação superior do ano de 2004, realizado pelo INEP ([2005?]).

instituição de ensino superior.

Esse conjunto de medidas ampliadoras da oferta de vagas prioriza o aspecto quantitativo em detrimento da qualidade, refletindo a instalação da lógica quantitativa na universidade, que também é responsável pela intensificação do número de horas-aula para docentes, pela redução do tempo dos cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados), pela exigência de intensificação da quantidade de publicações, da participação em eventos científicos e outras atividades pertinentes à função docente, na maioria das vezes, sem o devido aporte de recursos materiais e sem a necessária disponibilidade de carga horária. Além disso, os processos avaliativos que acompanham essas medidas assentam-se na lógica empresarial de produtividade, rentabilidade e competitividade, desconsiderando ou subvalorizando a qualidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e sua indissociabilidade no processo formativo.

Ainda como parte do processo de desresponsabilização do Estado na manutenção do ensino superior público, destacamos que a autonomia universitária tem sido tratada de forma limitada ao aspecto do financiamento, com estímulo à criação de fundações de apoio e à oferta de cursos e outros serviços remunerados, visando à garantia de outras fontes de financiamento. Propaga-se também a necessidade de garantir a autonomia das universidades para contratar e demitir e para elaborar planos de cargos e carreiras docentes (MAUÉS, 2004).

Considerando esse contexto de desconstrução da educação como direito social e de fortalecimento de sua mercantilização, Netto (2000) aponta como características do ensino superior brasileiro: favorecimento intensificado do privatismo (inclusive na pós-graduação); extinção da relação ensino-pesquisa-extensão; supressão do caráter universalista; subordinação às demandas do mercado e redução do grau de autonomia universitária. Nesse sentido, o referido autor faz a projeção de que, se mantidas essas tendências, acabar-se-á com o sistema universitário público e isso significa reduzir o seu papel democratizante e de formação da consciência crítica, acabar com a autonomia na pesquisa acadêmica e privilegiar as áreas de interesse do capital.

É esse, em linhas gerais, o cenário em que se desenvolve a formação dos/as futuros/as profissionais brasileiros, dentre estes os/as assistentes sociais. Por isso, acreditamos que a compreensão e a análise do processo de formação profissional em Serviço Social pressupõem considerarmos sua inserção no contexto da política educacional brasileira e, particularmente, das instituições de ensino superior, já que é neste âmbito que figuram as condições objetivas e subjetivas que impõem possibilidades e limites à efetivação do projeto de formação profissional e, por conseguinte, tensionam a materialização dos estágios. Acerca

dessa questão, Boschetti (2000) ressalta que a implementação ou não das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Serviço Social⁴² está diretamente relacionada com o futuro da educação superior brasileira.

Preconizando uma formação crítica e comprometida com a defesa da democracia, da igualdade e dos direitos sociais, o projeto de formação profissional dos/as assistentes sociais confronta-se com esse modelo de educação superior que fortalece a privatização e a mercantilização da educação, incentiva a propagação das formações específicas em detrimento das generalistas, prioriza a quantidade em detrimento da qualidade e implementa processos avaliativos instauradores da competitividade entre instituições, entre cursos e entre os/as profissionais. Assim sendo, Boschetti (2000) ressalta a existência de uma contradição entre a proposta das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Serviço Social e a subjacente à reforma do ensino superior, alertando para o risco de ocorrer um enfraquecimento do compromisso das escolas com a implementação das Diretrizes em decorrência da sujeição imposta ao exercício e à formação profissional em relação às imposições do mercado. Para a referida autora, o desafio é assegurar, coletivamente, a direção ético-política e técnico-operacional do nosso projeto profissional.

A efetivação do atual projeto de formação profissional dos/as assistentes sociais perpassa a iniciativa individual e coletiva de defesa do princípio constitucional que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, em todos os níveis; e de um ensino superior calcado na autonomia (didática, científica e administrativa), no compromisso com a formação de profissionais competentes, bem como na preservação e na transmissão do patrimônio científico e cultural acumulado, na produção e difusão de novos conhecimentos e no cultivo à razão crítica.

Ao avaliar a proposta de reforma do atual governo e se contrapor a ela, o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior enfatiza que “uma agenda democrática tem de partir do princípio de que o acesso à educação pública e a garantia de permanência são direitos inalienáveis e dever do Estado” (ANDES, 2006, p.25). Isso, indubitavelmente, requer a ampliação da oferta de cursos regulares e presenciais nas instituições públicas de ensino superior e do número de vagas ofertadas, bem como exige o investimento na assistência estudantil para garantir o acesso a material pedagógico, à alimentação, ao transporte e à moradia, necessários à permanência dos/as estudantes na academia. É necessário, ainda, exigir

⁴² As Diretrizes Curriculares foram aprovadas, no âmbito da categoria, em 1996, durante Assembléia Nacional da ABEPSS, realizada em Recife/PE, tendo sido aprovada, com alterações, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em 2001. Voltaremos a essa questão na segunda parte deste trabalho, quando abordaremos as questões relativas à formação profissional dos/as assistentes sociais.

o compromisso das instituições privadas de ensino superior com os anseios coletivos, que não podem sucumbir aos interesses negociais.

Ao refletir acerca das tendências do ensino superior brasileiro, é relevante considerar as análises feitas por Mészáros (2005), que nos alerta sobre a inviabilidade de se alcançarem mudanças educacionais significativas por meio de ações limitadas ao âmbito das instituições de ensino. Isso porque essas mudanças pressupõem o rompimento com a lógica incorrigível do capital, cujos impactos impõem limites determinantes para a totalidade da vida social e, portanto, para o desenvolvimento das instituições educacionais. Portanto, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

A educação institucionalizada é uma das instâncias utilizadas pelo capital para promover sua legitimidade e, portanto, fazem parte do sistema de internalização da ideologia dominante, articulado pelo capital. Entretanto, a educação, num sentido amplo e profundo, inclui os diversos aspectos da nossa vida, fato que Mészáros (2005) avalia favoravelmente, posto que esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal, que tem fornecido conhecimentos e formado recursos humanos voltados ao mercado capitalista, como também vem criando e difundindo valores legitimadores dos interesses dominantes. Dessa forma, a educação, ao invés de propiciar a auto-realização e a emancipação dos indivíduos, tem contribuído para a perpetuação da alienante⁴³ ordem social capitalista e, de acordo com Mészáros, “apenas *a mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (2005, p.45, grifos originais).

É necessário, pois, conforme Mészáros (2005), confrontar e modificar o sistema de internalização em sua totalidade, em suas dimensões visíveis e ocultas. Para tanto, urge um processo de “contra-internalização”, capaz de apontar uma alternativa concretamente sustentável ao que já existe.

Portanto, a mudança do cenário em que se encontra a educação superior vincula-se a modificações radicais no plano mais amplo da realidade social em que estamos inseridos/as, o que não significa negar a necessidade e a relevância de proposições e de

⁴³ Mészáros (2005) subsidia-se em Marx, para nos lembrar que a alienação do trabalho está na raiz de todas as variedades de alienação e que a superação da auto-alienação do trabalho requer promover, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação, posto que a “auto-educação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra.

intervenções imediatas e delimitadas ao âmbito da educação, já que é no confronto dialético entre o mediato e o imediato que se desdobra a construção do porvir histórico. É nesse sentido que nos propomos discutir os estágios no processo de formação profissional dos/as assistentes sociais.

2.3 Os estágios e o mundo do trabalho

Integrando os componentes curriculares dos cursos de graduação, o estágio se destaca como um dos espaços relevantes para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício de qualquer profissão, possibilitando a inserção do/a estudante no cotidiano da atuação profissional, passando a conviver com a dinamicidade e a contraditoriedade da realidade social, desencadeando um processo de ação e reflexão sobre esta. Refletindo acerca do estágio curricular, Oliva concebe-o como:

[...] momento de estudo, reflexão do fazer, de pensamento da prática social, ou seja, uma forma de apropriação de elementos de crítica e descobertas sobre as questões presentes na dinâmica da sociedade (1989, p.150).

Ao estudar o estágio, sob o ponto de vista da legislação, verificamos que parte do arcabouço jurídico em vigor é herdado do regime ditatorial. Conforme Santos (2006), tal legislação foi motivada para garantir ocupação ao segmento estudantil, uma das iniciativas adotadas pela Ditadura para conter a oposição dos/as estudantes a ela. Dessa forma, os militares providenciaram a regulamentação do estágio e, por conseguinte, promoveram a expansão da utilização da força de trabalho estudantil no Brasil, ao instituir a Portaria 1.022/67⁴⁴, emanada do Ministério do Trabalho e da Previdência Social. O mencionado ato administrativo disciplinador do estágio estabelece, desde então, a inexistência de vínculo empregatício na relação entre os/as estagiários/as e as entidades jurídicas em que atuam.

Posteriormente, diante das fragilidades legais da citada Portaria, já que não possuía força de lei e, portanto, possibilitava a disseminação de reclamações trabalhistas por parte dos/as estagiários/as, foi editada, em atendimento às solicitações do empresariado, no governo do General Ernesto Geisel, a Lei 6.494/77, cujo conteúdo determina, expressamente, que o estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza. Atualmente, essa lei vigora,

⁴⁴ Antes mesmo da publicação desta Portaria ministerial, instituiu-se, ainda na Era Vargas, uma primeira norma jurídica a tratar do estágio: o Decreto nº 20.294, de 12 de agosto de 1931, que disciplinava a inserção de estagiários/as na Sociedade Nacional de Agricultura, por meio de acordo com o Ministério da Agricultura (SANTOS, 2006).

com alterações e regulamentações estabelecidas por outras medidas legais, dentre as quais destaca-se o Decreto 87.497/82, que ratifica a ausência de vínculo trabalhista entre as partes envolvidas na relação de estágio e, em seu Art.2º, considera estágio curricular:

[...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (1982, p.1).

Dentre as medidas legais, Santos (2006) destaca a Lei 8.859/94 (governo Itamar Franco), que altera a lei geral de estágios, inserindo, em seu texto, a realização dos estágios para estudantes da educação especial, bem como a necessidade de planejamento, acompanhamento e avaliação dos estágios em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares. Além disso, estabelece a obrigatoriedade da atividade de estágio nas grades curriculares dos cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau ou escola de educação especial.

Durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), também ocorreram alterações na legislação que trata do estágio. No entanto, tais alterações não representaram a ampliação dos direitos sociais dos/as estagiários/as. Citamos a Lei 9.394/96, que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional (LDB) e a Medida Provisória 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. Esta última permite a realização do contrato de estágio para estudantes do ensino médio não-profissionalizante, com a idéia de contribuir para que adquiram uma profissão, o que nos parece equivocado, posto que tal pretensão foge inteiramente à finalidade precípua do estágio, defrontando esses/as jovens com atividades desprovidas de conteúdo educacional. Dessa forma, promovem, ao mesmo tempo, a ampliação das possibilidades de exploração da força de trabalho estudantil e a adequação das expectativas da juventude perante as limitadas perspectivas educacionais e profissionais existentes, facilitando a resignação desses indivíduos ao panorama societário estabelecido.

Protagonistas e defensores do reconhecimento legal do estágio direcionado ao/a estudante do ensino médio alegam tratar-se da ampliação da finalidade do estágio, passando a incluir a aprendizagem social e cultural, adquirida no convívio social com função de desenvolvimento da personalidade do/a estudante e não de profissionalizá-lo. A esse respeito, Paula assinala:

Essa interpretação leva à absurda situação de que qualquer empresa pode

contratar qualquer estudante de ensino médio, para qualquer função, sem vínculo de emprego, pois a vivência dentro da mesma possibilita 'aprendizagem social e cultural, além do desenvolvimento de sua personalidade' (2004, p. 7).

Mais recentemente, já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação, através das Resoluções n.001/2004 e n.002/2005, oriundas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, procede à regulamentação do Art. 82 da LDB, estabelecendo diretrizes nacionais para os estágios de estudantes da Educação Profissional e do Ensino Médio, bem como dos cursos tecnológicos de educação superior, ratificando o caráter educativo e didático-pedagógico do estágio. Além dos citados instrumentos jurídicos, que normatizam o estágio em geral, existem profissões nas quais os estágios são regulados por normas específicas, a exemplo da área de Direito, normatizada pela Lei 8.906/94 (SANTOS, 2006).

De acordo com análise de Santos (2006), essas recentes inovações legais, editadas em forma de resoluções, incluem a indicação de seguro de responsabilidade civil por danos a terceiros, concomitante ao seguro por acidentes pessoais (já exigido anteriormente), mediante análises e critérios da instituição de ensino. Abrangem, também, a proibição de jornada integral de estágio (oito horas diárias) para estudantes do ensino profissional, inclusive no superior tecnológico, limitando essa jornada em, no máximo, seis horas diárias; e para estudantes do ensino médio estabelece, sem natureza de profissionalização, uma jornada máxima de quatro horas diárias. Vale ressaltar que essa proibição de jornada integral para o estágio, bem como as orientações referentes ao seguro adicional relativo a danos a terceiros, não abrangem estagiários/as do ensino superior (com exceção dos que participam de curso profissional tecnológico). Portanto, para estes/as, a jornada de oito horas diárias não está vedada legalmente⁴⁵.

Ainda dentre as inovações existentes nas Resoluções n.001/2004 e n.002/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação⁴⁶, Santos (2006) enfoca a

⁴⁵ Em 27 de junho deste ano, foram aprovadas pela Câmara dos Deputados mudanças nas regras de estágio para os/as estudantes dos ensinos médio, superior e profissionalizante em instituições públicas e privadas. Dentre as mudanças, destacam-se a limitação da jornada de estágio para seis horas diárias e a possibilidade de os/as estagiários/as trabalharem apenas a metade do tempo nos períodos de provas, além do direito a 30 dias de férias remuneradas e, em caso de estágio não-obrigatório, a empresa deverá pagar bolsa mensal e vale-transporte. Tais alterações relacionadas aos estágios dependem ainda da aprovação do Senado.

⁴⁶ Devemos esclarecer que as orientações editadas nessas recentes Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação são direcionadas ao estágio de estudantes da educação profissional e do ensino médio, bem como dos cursos tecnológicos de educação superior e, portanto, apesar de servirem de norte para se pensar a situação dos estágios de uma maneira geral, não abrangem os/as discentes dos diversos cursos de graduação não tecnológicos, tais como os de Serviço Social.

inclusão do direito de recesso para os casos em que o período previsto para o processo de estágio ultrapassar um ano, a dispensa de realização de estágio obrigatório para estudantes que exercem atividade semelhante no seu local de trabalho e, no caso dos/as estudantes empregados/as em áreas desvinculadas de sua formação profissional, a indicação para que a instituição de ensino solicite à organização que os/as emprega para viabilizar a liberação do/a trabalhador/a estudante para consecução do estágio obrigatório.

Em todas e quaisquer relações de estágio, estabelece-se, juridicamente, que o/a estagiário/a deverá estar regularmente matriculado/a e frequentando instituições públicas ou privadas de ensino superior ou médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial, e que poderá, facultativamente, receber alguma forma de contraprestação pela sua atuação como tal. A legislação também determina que o estágio possui natureza didático-pedagógica e que é da competência da instituição de ensino. Dessa forma, estabelece que todo estágio, para ser realizado, deve atender às seguintes condições⁴⁷: a) possibilitar experiência prática na linha de formação; b) realizar atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação dessas experiências em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares; c) garantir a existência de instrumento legal que formalize a parceria educacional entre a instituição de ensino e a unidade concedente; d) proporcionar ao/a estudante seguro contra acidentes pessoais e jornada de estágio compatível com as atividades educacionais.

Conforme Silva, “[...] é no estágio que mais se evidenciam as pressões advindas do mercado, das novas relações de trabalho, do desemprego e da desregulamentação das profissões” (2005, p.12). Para a referida autora, dentre as dificuldades que perpassam os estágios, destaca-se a existência de uma visão fragmentada do processo de construção do conhecimento, o que dificulta a articulação entre os diversos componentes curriculares e entre estes e os estágios. Diretamente relacionada com essa questão, a compreensão do estágio como momento da aplicação ou adequação da teoria à prática também o afeta desfavoravelmente. O distanciamento entre a academia (entendida como espaço de produção e difusão do conhecimento) e o mundo do exercício profissional (apontado como espaço de aplicação da técnica, no qual prevalece o imediatismo e a burocratização) é outro fator fragilizador do estágio. E, ainda dentre as distorções que se manifestam no desenvolvimento e acompanhamento dos estágios, encontra-se a existência de uma concepção burocrática acerca

⁴⁷ No caso do seguro, a lei não determina a quem cabe essa responsabilidade, o que dependerá do acordo firmado entre a instituição de ensino e a entidade concedente. Mas, vale ressaltar, a primeira é responsável pela gestão do processo, cabendo-lhe zelar pela garantia de todas as condições legalmente estipuladas.

dessa atividade didático-pedagógica, que a dissocia da totalidade da vida acadêmica, focalizando-a apenas como uma exigência legal. Some-se a isso as influências das exigências do mercado de trabalho em relação ao exercício de uma prática profissional por vezes imediatista, burocratizada e fragmentada.

Silva (2005) evidencia também que o estágio integra-se tanto às atividades de pesquisa, por mobilizar no/a discente a capacidade de levantar problemas de pesquisa, quanto às atividades de extensão, por promover a articulação da academia com as entidades prestadoras de serviços à sociedade, salientando que:

Restringir a compreensão do estágio ao aprendizado de atividades e procedimentos profissionais tem como consequência a formação de um profissional treinado apenas em habilidades e em procedimentos de rotina, mas despreparado para pensar, questionar e enfrentar as situações novas que são colocadas para a profissão (SILVA, 2005, p.15).

Não podemos prescindir de atentar para o alerta feito por Lima (2004), ao enfatizar que o estágio não é a “hora da prática”, mas um espaço de unidade teoria-prática, por possibilitar uma prática fundamentada numa teoria em confronto com a realidade, numa relação dialética que inter-relaciona prática, teoria e prática recriada no cotidiano. A autora evoca ainda que:

O aluno estagiário, agindo sobre o meio e recebendo a influência deste, pode, assim, elaborar o seu conhecimento, trabalhando com conteúdos concretos, indissociáveis da realidade social através da reflexão, troca de experiências e interferir de alguma forma, nesta mesma realidade (2004, p.24).

No estágio, evidencia-se a totalidade dos problemas da política educacional, das instituições de ensino, dos campos de estágio e, por conseguinte, do próprio estágio; por isso, não pode ser pensado de forma isolada, mas articulado às diversas questões que permeiam a vida social. Nesse sentido, a busca pela melhoria do estágio não está desvinculada da luta pela garantia da qualidade dos cursos de graduação, pela valorização docente e por um sistema educacional democrático e de boa qualidade, nem muito menos, por condições dignas de acesso e permanência no mercado de trabalho.

A despeito de seu potencial formativo e de sua capacidade de oxigenar a relação entre as dimensões interventiva e formativa da profissão, percebemos que o estágio se apresenta como um problema no processo de formação profissional, por vários determinantes, dentre os quais podemos acrescentar a precariedade das relações acadêmicas entre as

instituições de ensino superior, os campos de estágio e os/as próprios/as profissionais.

Em meio ao conjunto dessas questões que permeiam o desenvolvimento dos estágios, destacamos a existência de especificidades relacionadas ao caráter obrigatório ou não desse componente curricular, posto que, historicamente, essas duas modalidades vêm sendo tratadas de forma diferenciada. O estágio curricular obrigatório é considerado indispensável ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício profissional, enquanto o estágio curricular não-obrigatório assenta-se na idéia de oportunizar o acesso a novas oportunidades de experiências no mundo do trabalho, podendo, ainda, conforme o caso, servir ao estagiário como fonte de renda durante parte do período de formação acadêmica.

Há incompreensões acerca da modalidade não-obrigatória de estágio curricular (também denominada voluntária), pois se lhe atribui, equivocadamente, a denominação de extracurricular, o que acaba provocando distorções não apenas na sua nomenclatura, mas também na forma de concebê-la e operacionalizá-la, tratando-a como se possuísse finalidade diversa da educacional. Para esclarecer essa questão, recorremos a Adélia Domingues, procuradora do Ministério Público do Trabalho, a qual esclarece:

[...] não existe, na Lei 6.494, a figura do estágio extracurricular. O legislador, apenas, prevê o estágio curricular, aquele que faz parte da programação didático-pedagógica da instituição de ensino. Ou seja, as instituições formalizam o instrumento jurídico previsto na Lei 6.494 e no seu decreto regulamentador e rotulam a relação, por vontade própria, de estágio extracurricular. Isso não existe no mundo jurídico (2002, p.3).

Além disso, em decorrência da complexidade e da abrangência das questões que envolvem a formação profissional e das dificuldades vivenciadas pelas instituições de ensino superior – particularmente as do setor governamental – para se proceder ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação de todos os estágios, é possível que sejam priorizados esforços para os componentes curriculares obrigatórios. Nesse contexto, desencadeia-se uma tendência a distorções no desenvolvimento dos estágios não-obrigatórios, relacionadas ao estabelecimento de convênios e encaminhamentos de estudantes prescindindo de análise criteriosa das condições físicas, humanas e pedagógicas para a realização do estágio, indispensáveis para garantir a relação deste com a área de formação dos/as discentes e o acompanhamento dessa atividade por parte da academia e da instituição conveniada.

Podemos identificar, nos estágios, várias características que são semelhantes às dos contratos de emprego, tais como: a relação de *subordinação* do/a estagiário/a perante a

entidade concedente do estágio; a *continuidade* (não-eventualidade) dos serviços prestados; a *personalidade*, já que a relação diz respeito especificamente ao indivíduo com quem se estabeleceu termo de compromisso, insubstituível na referida relação jurídica; e a existência, em alguns casos, de uma forma de *contraprestação*. Entretanto, há uma diferença fundamental, que não pode ser desconsiderada: os estágios curriculares devem possuir, necessariamente, uma finalidade pedagógica.

Então, “o estágio só terá validade quando: realizado na linha de formação do aluno; enquanto o estagiário for estudante; se forem atendidas as atividades do Termo de Compromisso; se estiver no prazo acordado; etc” (SANTOS, 2006, p.42). Do contrário, passa a constituir uma atitude fraudulenta em que relações de trabalho ilegais são disfarçadas de experiências de estágio. Conforme relato que se segue, várias fraudes e irregularidades no desenvolvimento dos estágios já foram detectadas pelo Ministério Público do Trabalho:

Em nossas investigações, levadas a efeito no ano passado, nos deparamos com uma situação muito preocupante. Grande número de empresas está substituindo mão-de-obra por estagiários, os quais não estão desenvolvendo atividade alguma relacionada com o curso frequentado. Encontramos estudantes de direito e de psicologia trabalhando em telemarketing; estudantes de engenharia como recepcionistas, etc (DOMINGUES, 2002, P.4).

Ora, a justificativa para a desoneração econômica proporcionada às unidades concedentes do estágio através da isenção dos custos de uma relação formal de emprego é o reconhecimento pelos relevantes objetivos sociais e educacionais a serem alcançados. Entretanto, o contrato de estágio tem sido muito utilizado, nas várias localidades do país, como modo de fraudar as obrigações trabalhistas, como podemos ilustrar nas informações pinçadas da Delegacia Regional do Trabalho, em Pernambuco, que, ao fiscalizar 55 empresas, no primeiro semestre de 2006, detectou que dos 928 contratos de estágio verificados, 90,89% não atendiam aos requisitos legais, desviando a função educativa para o aspecto produtivo (DELEGACIA REGIONAL DO TRABALHO, 2007).

De acordo com Paula (2004), essa atitude de contratar estagiários/as como meio fraudulento de contrato de trabalho ocasiona graves conseqüências para a sociedade, tais como: o crescimento do desemprego oriundo da substituição de empregados/as por estagiários/as; a intensificação da precarização das relações de emprego, impulsionada pelo crescimento da oferta de mão-de-obra, levando as pessoas a se sujeitarem a condições inferiores de remuneração para garantir sua inserção no mercado de trabalho; a redução da

arrecadação da previdência social, já que não há obrigatoriedade do pagamento de contribuição à previdência social para estagiários/as; e, conseqüentemente, o empobrecimento da população.

Apesar de se requerer um tratamento indistinto quanto à sua natureza educacional, as duas modalidades de estágio - obrigatório e não-obrigatório - se constituíram sob lógicas diversas. O primeiro se fundamenta em necessidade da universidade, que se obriga a oferecer oportunidade de estágio a todos/as os/as discentes. O segundo é demandado pelo mercado de trabalho⁴⁸, estando sujeito a ser incorporado em meio a um arsenal de estratégias implementadas na busca incessante de reduzir os custos com força de trabalho, havendo uma tendência a ser visto como possibilidade de utilização de mão-de-obra barata e sem vínculo empregatício.

Apesar dessas diferenças, os estágios representam vantagens para as diversas partes envolvidas: às escolas, pela possibilidade de suprir a necessidade de oferecer o ensino prático; aos/as discentes, por oportunizarem experiência em sua área de formação, bem como a possibilidade imediata de ganhar algum dinheiro; e às empresas, pela oportunidade de usufruir a capacidade produtiva de pessoas em processo de formação acadêmica, sem a incidência de ônus com encargos sociais sobre a remuneração destas (HILLESHEM, 2003).

E, acrescentamos, as vantagens econômicas do estágio se estendem às instituições que atuam como agentes de integração entre as escolas e as organizações concedentes, posto que recebem uma quantia referente a cada contrato de estágio celebrado entre as partes, ressalvando que nenhum valor poderá ser cobrado do/a estudante para custear as providências administrativas referentes ao processo de estágio curricular.

Infelizmente, o reconhecimento desses bônus de ordem econômica é justamente um fator propulsor da fragilização do aspecto didático-pedagógico do estágio. Isso porque essas vantagens econômicas, obscurecem, por vezes, as características e exigências educacionais dessa atividade, configurando-se como motivação prioritária, ou quiçá única, para o desenvolvimento de processos de estágio, seja para estudantes, seja para gestores das unidades concedentes, seja, ainda, para os órgãos intermediadores da relação de estágio. Além disso, para as instituições educacionais, a relevância desse fator econômico e o reconhecimento de sua importância para o segmento discente poderão constituir argumentos

⁴⁸ O estágio não-obrigatório responde também a uma demanda dos universitários, seja em função do interesse por experiências que os coloquem em condições favoráveis perante o mundo do trabalho, seja pela sua condição de atividade remunerada, que se torna bastante requerida mediante o empobrecimento que atinge o segmento discente, motivando a procura por ocupações compatíveis tanto com a condição de graduandos/as quanto com os horários das aulas. Entretanto, está condicionado ao interesse das empresas em concedê-los.

justificadores da inexistente ou insuficiente exigência, por parte das instituições de ensino, em relação aos recursos humanos e materiais necessários para garantia do caráter didático-pedagógico dos estágios.

A realidade é que, quando nos defrontamos com a lógica da economia capitalista, estamos sujeitos às leis do custo/benefício financeiro e sua perversa devoção ao lucro, que busca reduzir custos, primordialmente com de mão-de-obra e, concomitantemente, aumentar a eficácia produtiva desta, utilizando como principal estratégia a redução e a precarização do trabalho.

Diante desse contexto, todas as possibilidades de usufruir uma força de trabalho que não implique compromissos duráveis, com o mínimo de gastos – como é o caso da inserção de estagiários/as – foram sempre motivo de comemoração daqueles/as que dominam o mundo capitalista, e mais ainda, na atualidade, frente à crise do capital. Assim, o estágio, em especial o remunerado, por implicar contraprestação, gera compromissos tácitos de maior carga horária e regularidade da permanência dos/as estudantes na instituição, maior nível de exigência por parte da entidade concedente do estágio e, geralmente, significativo envolvimento discente para manter-se neste, estando sujeito a ser incorporado entre as medidas utilizadas pelo capital como economizadoras das despesas com os custos da mão-de-obra.

É válido enfatizar que tais custos incluem a remuneração, acrescida dos encargos relativos às taxas de contribuições à previdência social, aos repousos semanais e feriados, às férias, ao décimo terceiro salário, às faltas abonadas, às horas extras, ao adicional noturno e de atividades insalubres, ao aviso prévio, além de outros benefícios não-salariais, às vezes existentes, como alimentação, transporte, vestuário, assistência médica. Conforme Santos:

Custo de mão-de-obra são todos os gastos nos quais incorre a organização para contratar, treinar, manter, remunerar e desligar seus trabalhadores. Todos esses gastos estão relacionados ao ciclo, pois vão desde o recrutamento, seleção e admissão até a saída. Tudo isso compreende, além do salário, também os prêmios, adicionais, benefícios, contribuições etc. O custo total de mão-de-obra se compõe de duas partes: salários e encargos sociais (2006, p. 23).

No caso da “contratação” de estagiários/as, muitas dessas despesas são inexistentes, já que, por se tratar de atividade educacional e não de emprego, os direitos relativos aos/as trabalhadores/as brasileiros/as não são extensivos àqueles/as. Desse modo, férias, décimo terceiro salário, adicional noturno, horas extras, afastamento das atividades por

motivo de casamento, de maternidade/paternidade, de falecimento de familiares ou de acometimento de doenças são algumas despesas que, tal como a contribuição à previdência social, não compõem os custos dessa mão-de-obra estudantil nem o universo de direitos dos/as estagiários/as. Daí decorre, em grande parte, a motivação para ampliação das vagas de estágio, com ênfase no mundo empresarial, conforme demonstra o depoimento que se segue:

[...] em estágios não existe vínculo empregatício, e a remuneração é três ou quatro vezes inferior a de um profissional, sem encargos trabalhistas. O estágio é a melhor forma de recrutamento que existe, garante Délcio Klein, diretor corporativo de recursos humanos no Citibank, que tem no Brasil um super time de 540 estagiários e 2.300 funcionários (SANTOS, 2006, p.82).

A opção de inserir estagiários/as para suprir lacunas no quadro de empregados/as não se restringe ao âmbito das entidades privadas, configurando-se como uma prática recorrente também nos órgãos governamentais. Comumente, a reduzida contratação de funcionários/as nessa área tem motivado os/as gestores das instituições públicas a adotarem tal iniciativa e, de acordo com Santos (2006), em muitos desses casos, inexistem planejamento, acompanhamento e avaliação, bem como se destinam ao/a estagiário/a atividades distanciadas do âmbito de atuação da futura profissão destes/as.

Essa situação de exploração do trabalho estudantil é potencializada pelas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho vivenciadas pela juventude brasileira⁴⁹ de uma maneira geral. Manifesta-se, também, no espaço acadêmico, no qual se encontra significativa presença de alunos/as que, para garantir seu sustento, desenvolvem atividades remuneradas⁵⁰, por mais precárias que sejam e, em muitos casos, desvinculadas de sua área de formação profissional, reduzindo suas possibilidades de dedicação às atividades acadêmicas.

No caso dos/as acadêmicos/as dos cursos de Serviço Social, os desafios relacionados à condição juvenil da maioria destes/as somam-se às questões relacionadas à feminilização desse segmento⁵¹ que, injustificadamente, afeta sobremaneira, segundo Antunes (2000), a intensidade da exploração, as diferenças salariais e a efetivação dos direitos do

⁴⁹ De acordo com Quadros (2001), é entre os jovens que se encontram as mais altas taxas de desemprego, para os quais as exigências de qualificação se chocam com as defasagens quantitativas e qualitativas da escola pública e com as desigualdades no acesso a uma educação prolongada e de qualidade.

⁵⁰ Entre os/as discentes do curso de Serviço Social da UERN, verificou-se, em estudo monográfico apresentado por Santos (2005), que 25% destes/as exerciam algum tipo de atividade remunerada e que, dentre os problemas enfrentados na vida acadêmica, a insuficiente disponibilidade de tempo e os fatores econômicos são apontados por significativo contingente de alunos/as (45% e 35%, respectivamente).

⁵¹ Santos (Op.cit) ratificou a manifestação da marcante presença feminina na profissão a partir da realidade do curso de Serviço Social da UERN, identificando o índice de 92,86% de mulheres na totalidade do segmento estudantil.

trabalho em decorrência das desigualdades de gênero.

As iniciativas mobilizadas pelo capital para cooptar a subjetividade dos indivíduos são tão poderosas que, apesar da exploração a que, muitas vezes, são submetidos/as, os/as estagiários/as consideram que, acima de tudo isso, se encontra a relevância dessa experiência para facilitar a inserção deles/as no mercado de trabalho, colocando tal experiência num patamar inquestionável, reconhecendo o estágio como elemento determinante de sua empregabilidade. Nas palavras de Santos, “são como ‘galinhas de granjas’ expostas à luz intensa para que não durmam, possam se alimentar mais e ganhar peso para o abate. A promessa do emprego é a luz que os mantém acesos na empresa privada” (2006, p. 74).

Assim, além de venderem a força de trabalho por baixo preço, são induzidos/as a avaliar essa experiência pelo aspecto de lhes ser economicamente vantajosa e relevante para o seu currículo. Longe de negar essas e outras vantagens desse tipo de estágio, o que queremos desvelar é que os sujeitos envolvidos no processo de estágio remunerado acabam desconsiderando uma série de aspectos relacionados com essa questão, tais como o desdobramento disso para os/as demais trabalhadores/as (e, dessa forma, para si mesmos/as), que podem se deparar com restrições quantitativas e qualitativas de vagas no mercado de trabalho em decorrência da substituição de postos de trabalho por oportunidades de estágio.

Contudo, a despeito dos problemas apresentados, por congregarem profissionais - que atuam na docência e na atividade interventiva - e estudantes, o estágio traz a possibilidade de constituir uma experiência que pode se contrapor ao recorrente distanciamento entre formação acadêmica e exercício profissional, sendo propulsor dos eixos de articulação que caracterizam a educação universitária: ensino/pesquisa/extensão, teoria/prática, e formação/exercício profissional. Nesse sentido, mesmo diante da necessidade de uma série de mediações para que essas articulações sejam materializadas e tenham visibilidade, o estágio, apesar das dificuldades, traz a capacidade de oxigenar a formação profissional (pela aproximação com a realidade do mercado de trabalho) e o exercício da profissão (pela socialização de conhecimentos e reflexões).

As instituições de ensino são as responsáveis, administrativa e pedagogicamente, pela gestão dos estágios curriculares, obrigatórios ou não, requerendo a valorização dessas modalidades de estágio, no sentido de proceder a seu acompanhamento e avaliação, atribuindo-lhes caráter pedagógico. Contudo, para que o estágio, obrigatório ou não, configure-se como um processo de ensino-aprendizagem, é necessário o cumprimento efetivo do preconizado pela Lei 6.494/77, no que tange a planejamento, acompanhamento e avaliação da execução das atividades que o integram.

Como observamos, a condução do estágio cabe à instituição de ensino, que tem a obrigação de verificar as condições para a realização dos estágios e acompanhar o desempenho dos/as estudantes, garantindo o estabelecimento de direta correlação entre as atividades discentes e sua área de formação. “Note-se que, uma vez descaracterizada a relação jurídica de estágio, nasce em seu lugar uma relação jurídica mercantil e a instituição de ensino deixa seu papel de educadora e passa ao de intermediadora de mão-de-obra” (DOMINGUES, 2002, p. 4). Nesse caso, além de a instituição educacional estar omitindo-se nas funções que são de sua responsabilidade, imiscui-se nessa relação de forma desvirtuada, reduzindo-se ao papel de mero intermediador para contratação irregular de mão-de-obra.

As distorções existentes nas experiências de estágio ocorrem em meio a uma silenciosa, mascarada, intencional ou displicente convivência dos/as que compõem a relação sob a qual o estágio se sustenta: as instituições educacionais que encaminham os/as estudantes para ocupar vagas de estágio, os/as discentes que atuam como estagiários/as⁵², as organizações concedentes do estágio e, em alguns casos, os agentes de integração escolas/empresas.

Nossa preocupação em evidenciar as implicações desfavoráveis da relação estabelecida atualmente entre o estágio e o mundo do trabalho não significa apontar a inviabilidade desse componente pedagógico ou subvalorizá-lo, nem muito menos desconhecer as potencialidades de aprendizagem intrínsecas a toda e qualquer atividade laborativa. A intenção subjacente a esta reflexão é a garantia – em meio a todas as questões que despertam o interesse mercantil pela “utilização” de estagiários/as – da efetivação do potencial didático-pedagógico contido nessa experiência discente como aspecto primordial a ser observado por todos/as os/as envolvidos/as no processo.

⁵² Sobre a questão da convivência envolvendo os sujeitos que fazem parte do processo de estágio, reconhecemos que há diferenças essenciais entre a realidade das unidades de ensino, os estagiários/as e as organizações concedentes do estágio, uma vez que as últimas visam, principalmente, conseguir mão-de-obra qualificada sem arcar com as despesas trabalhistas. Os dois primeiros sujeitos, contudo, muitas vezes vêm-se constrangidos pela realidade objetiva. As universidades, pela escassez de recursos humanos para garantir o acompanhamento dos estágios e ausência/insuficiência de ações de assistência estudantil, vêm-se impelidas a permiti-los sem o devido acompanhamento; os/as estudantes optam pelo estágio não-obrigatório remunerado pela imperiosa necessidade de acesso a um rendimento para viabilizar a satisfação de suas necessidades imediatas. Essa confluência de elementos dificulta, por vezes, as providências necessárias para a garantia do caráter didático-pedagógico dos estágios, bem como a opção pela não-aceitação de sua efetivação, em caso de sua inviabilidade em potencializar a formação profissional.

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: OS ESTÁGIOS CURRICULARES NA GRADUAÇÃO

Adentrando nas questões pertinentes ao Serviço Social, discorreremos, inicialmente, acerca dos rebatimentos das mudanças nos processos produtivos, nas relações entre Estado e sociedade, bem como nas condições de vida, trabalho e organização política dos/as trabalhadores/as para o exercício e a formação profissional dos/as assistentes sociais. Enfatizaremos concepções, finalidades, lacunas e perspectivas na operacionalização dos estágios nos cursos de graduação em Serviço Social e focalizaremos as particularidades referentes à sua modalidade não-obrigatória remunerada, vivenciada pelos/as acadêmicos/as do curso de Serviço Social da UERN.

3.1 A formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade

Concebendo o Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo, imersa na divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista, e o/a assistente social como um/a trabalhador/a que comercializa sua força de trabalho como forma de garantir sua sobrevivência, percebemos que as transformações nas esferas econômica, política e cultural – por impactarem as formas de atuação das diversas profissões e as condições de vida da classe trabalhadora – desencadeiam mudanças no Serviço Social, apresentando-lhe novas demandas e metamorfoseando as relações e condições de trabalho dos/as assistentes sociais.

Dessa forma, despontam enormes desafios para os diversos segmentos inscritos na divisão sociotécnica do trabalho, dentre os quais destacamos os/as assistentes sociais, que além de vivenciar, junto com os/as demais trabalhadores/as, as tendências de intensificação da exploração presentes no mercado de trabalho, deparam-se com situações específicas da profissão em relação ao campo de trabalho, com novas demandas que, somadas às anteriores, intensificam os desafios ao Serviço Social. Diante dessa situação,

ampliam-se as exigências de estratégias políticas, clareza teórica e metodológica sobre as novas expressões da questão social, sobre as respostas sociais e profissionais, sobre as condições e relações laboriais, a qualificação profissional, o exercício e as ações cotidianas (ABEPSS, 2004, p.74).

Admitir que as atuais configurações do mercado de trabalho dos/as assistentes sociais brasileiros são indissociáveis das novas expressões da questão social sobre as quais

esses/as profissionais atuam remete-nos ao pensamento de Yamamoto, no qual atenta que:

Se a questão social é uma velha questão social, inscrita na própria natureza das relações sociais capitalistas, ela também tem novas roupagens, novas expressões em decorrência dos processos históricos que a redimensionam na atualidade, aprofundando suas contradições. Alteram-se as bases históricas que mediatizam sua produção/reprodução na periferia dos centros mundiais, em um contexto de globalização da produção e dos mercados, da política e da cultura, sob a égide do capital financeiro, acompanhadas de lutas surdas e abertas, nitidamente desiguais, que demarcam esse processo na cena contemporânea (2002, p.28).

É, portanto, fundamental para os/as assistentes sociais a apreensão da questão social em seus aspectos universais – cuja base assenta-se na desigualdade social ocasionada pela contraposição entre o caráter coletivo da produção e a apropriação privada dos seus meios e do seu produto – mas pressupõe, também, o conhecimento de suas dimensões singulares, que se expressam na vida dos indivíduos que a vivenciam cotidianamente. Com isso, torna-se possível a identificação dos aspectos universais e particulares contidos nas demandas individuais dos/as usuários/as dos serviços prestados pelos/as assistentes sociais, na expectativa de convertê-las em demandas coletivas, propulsoras de alternativas de ação capazes de atendê-las, promovendo seu reconhecimento como direito de cidadania.

O mercado de trabalho profissional também é impactado pela contra-reforma⁵³ do Estado, que altera sua relação com a sociedade produzindo desdobramentos na forma de intervir na questão social⁵⁴, minimizando a ação estatal perante as necessidades sociais, ao transferir essa responsabilidade para o setor mercantil, para as organizações da sociedade civil ou, ainda, para os indivíduos imbuídos de “espírito de solidariedade”. Esse processo representa uma afronta à universalidade no acesso aos programas e projetos sociais, pois somente na esfera governamental é possível que o atendimento às necessidades sociais seja ampla e equitativamente garantido, reconhecido como direito de cidadania.

Como parte desse processo, vivenciamos uma situação de ambivalência: de um lado, ampliam-se as possibilidades de inserção dos/as assistentes sociais em empresas privadas e no terceiro setor, para atuar na execução e na gestão de programas sociais; de outro, verificamos a diminuição das ações governamentais e a fragmentação das intervenções

⁵³ Denominação dada por Behring (2003, 2004) para a reforma dos anos 1990 no Estado brasileiro, fazendo referência aos seus impactos regressivos e destrutivos perante as conquistas democráticas e aos direitos sociais.

⁵⁴ O Serviço Social se origina e se desenvolve a partir da intervenção do Estado nas seqüelas da questão social por meio das políticas sociais e, portanto, o modelo de política social vigente atribui especificidades à intervenção profissional.

na área social, prevalecendo a ocorrência de contratos por tempo determinado ou por tarefas preestabelecidas, configurando precarização e casualização⁵⁵ do trabalho.

Os recentes campos de trabalho para os/as assistentes sociais abrangem ainda a gerência pública e a área de recursos humanos, já que a reestruturação produtiva demanda um conjunto de intervenções socioinstitucionais para atuar na implementação de medidas direcionadas à reprodução da força de trabalho, intervindo nas questões que influenciam na produtividade desta, especialmente no desenvolvimento de programas de incentivo à qualidade e ao aprimoramento das relações humanas e dos benefícios assistenciais que, no âmbito empresarial, estão condicionados ao desempenho do/a trabalhador/a.

O setor governamental, historicamente, apresenta-se como o maior empregador de assistentes sociais⁵⁶. Nesse âmbito de atuação, devido à municipalização das políticas sociais⁵⁷, ocorre a interiorização da demanda, aprofundando a necessidade do conhecimento das questões regionais e locais, e intensifica-se a inserção de assistentes sociais nos conselhos de políticas públicas e de direitos dos segmentos sociais, cuja participação no processo decisório – na condição de conselheiros/as, assessores/as ou consultores/as - é fundamental no desdobramento dos serviços sociais.

As atuais demandas postas ao Serviço Social expandem sua atuação para além da tradicional e consolidada atribuição de executar as políticas sociais, intensificando-se a inserção de assistentes sociais em atividades direcionadas ao seu planejamento e avaliação, exigindo-lhes competências teórica, técnica e política, assim como criatividade, capacidade de articulação com os diversos segmentos da sociedade e, sobretudo, compreensão dos limites e possibilidades de sua atuação (IAMAMOTO, 1998).

A abertura de novos espaços de atuação profissional, bem como a ampliação e a diversificação das atribuições destinadas ao/a assistente social, não representam,

⁵⁵ O uso da terminologia subsidia-se em Pereira (1999), que adota a expressão precarização para se referir ao trabalho sem estabilidade e proteção social e utiliza o termo casualização quando o trabalho é temporário e incerto, sem vínculo empregatício e com remuneração irregular.

⁵⁶ Na pesquisa sobre o perfil profissional do assistente social no Brasil, promovida pelo CFESS (2005), identificou-se que a inserção profissional no âmbito do Estado representa o principal vínculo empregatício para 78,16% dos/as assistentes sociais.

⁵⁷ O processo de municipalização das políticas sociais começa a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que - construída em meio a um forte embate entre projetos societários distintos - prevê a descentralização das políticas sociais, ou seja, o município passa a ter uma maior responsabilidade na gestão e na efetivação das mesmas, como forma de propiciar que a população local possa interferir e controlar mais tal processo. Assim, a criação dos conselhos é medida prevista em lei para possibilitar a participação da sociedade no controle e gestão das políticas sociais. Dessa forma, a União e os Estados devem repassar recursos para os municípios e somente as ações de maior complexidade caberão àquelas instâncias governamentais. O processo de descentralização das políticas sociais, contudo, foi se dando com suas particularidades em cada política setorial e em cada estado e município, a partir do jogo de forças políticas em cada conjuntura e em cada espaço regional e local.

necessariamente, modificações nas condições de inserção da profissão no mercado de trabalho. Persiste e aprofunda-se a contradição entre os interesses e as demandas de quem contrata esses/as profissionais e os valores éticos preconizados, introjetados e externalizados nas finalidades almeçadas por essa categoria profissional (ou por parte dela) para a sua intervenção.

Em meio a essa situação, é fundamental que o/a assistente social esteja atento para interpretar a intenção do capital que gera essas novas demandas: a busca de obter o consentimento passivo dos/as trabalhadores/as no atual processo de recomposição do capital, o que não representa um processo verdadeiramente novo, mas a atualização das formas de controle da população, que tendem a ser menos coercitivas e mais simbólicas (MOTA; AMARAL, 1998).

Tal situação se manifesta diferentemente nos diversos campos de trabalho, a depender da natureza jurídica e da estrutura hierárquica da instituição e do posicionamento ético-político adotado pelo/a profissional. Essa contradição apresenta-se com forte ênfase nas organizações empresariais, que, como vimos, destina aos/as assistentes sociais, dentre outras, atividades voltadas para mobilização, envolvimento e alienação do pessoal que lhe vende a força de trabalho. E, nesse espaço cuja correlação de forças é profunda e fortemente favorável aos que detêm o poder de compra e de mando, as possibilidades de se exercer a autonomia (sempre relativa) no exercício profissional, apesar de não ausentes, são menos intensas e pouco evidentes, em decorrência da relação de subordinação a que todos/as os/as trabalhadores/as, dentre estes/as os/as assistentes sociais, estão sujeitos/as para garantir a permanência no emprego.

No setor governamental, também crescem os desafios com os quais se defrontam os/as assistentes sociais, diante das perspectivas de integrarem as equipes efetivadoras do planejamento, da administração e da avaliação das ações, num contexto de redução dos investimentos na área social. Tal fato é simultâneo ao crescimento, cada vez mais diversificado, das demandas da população usuária, agravados pelo aprofundamento da pauperização - que eleva o número de pessoas em busca do atendimento às suas necessidades (saúde, educação, alimentação, moradia, etc.) através dos serviços implementados pelas instituições públicas - sem, no entanto, lhes serem efetivados esses direitos, embora constitucionalmente garantidos. Isso dificulta, enormemente, o estabelecimento de critérios efetivos e justos para se “elegerem beneficiados/as” e, principalmente, limita as iniciativas de ampliação do acesso da população a esses serviços sociais, condicionando à materialização de políticas sociais pobres para os/as mais pobres dentre os/as pobres.

Portanto, é premente a necessidade de aproveitarmos, de forma qualificada, estas possibilidades de inserção no mercado de trabalho e ampliá-las, reconhecendo e garantindo a função e a legitimidade social da profissão, o acesso do/a profissional ao emprego e sua participação como protagonista na construção e reconstrução da realidade social.

Em muitos casos, como ressalta Netto (1996), os/as profissionais se defrontam com as demandas do mercado de trabalho em condições desfavoráveis devido à insegurança decorrente de fragilidades da formação profissional, ao desestímulo diante dos baixos salários, à pressão oriunda da concorrência de outros profissionais, além da persistente influência da perspectiva conservadora em relação aos papéis e atribuições profissionais.

Vale salientar que, conforme alerta Iamamoto (1998), as novas possibilidades e exigências com as quais se deparam os/as assistentes sociais não devem ser interpretadas como desprofissionalização ou desvio de funções, mas como capacidades reais potencializadas pela sua formação profissional. Então, para a referida autora, constituem desafios atuais para esses/as profissionais: a defesa das condições de trabalho, a resistência à inércia, a busca da manutenção/ampliação do campo de trabalho e a construção de propostas de trabalho capazes de responder às demandas do mercado de trabalho e combater as atuais formas de recomposição da desigualdade e da exploração promovidas pelo capital.

A configuração social da profissão está relacionada às demandas emanadas dos conflitos existentes entre e nas classes sociais, mas reflete também as respostas dos sujeitos profissionais, inseridas em um projeto profissional, que por sua vez se articula, num espectro mais amplo, a um determinado projeto societário.

O projeto profissional dos/as assistentes sociais preconiza a liberdade como valor ético central e, portanto, defende: a consolidação e a ampliação da democracia, da cidadania e da justiça social; o posicionamento a favor da garantia dos direitos humanos; o combate ao preconceito e à discriminação dele decorrente; o respeito ao pluralismo profissional; e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual do/a profissional. É um projeto que resulta de uma construção coletiva atravessada por conflitos entre distintas perspectivas coexistentes no interior da categoria e que se vincula ao processo de construção de uma nova ordem societária, evocando a necessidade de articulação com os movimentos sociais de outras categorias profissionais e da sociedade em geral, que estejam comprometidos com um projeto societário vinculado aos anseios e necessidades dos segmentos subalternizados.

O projeto ético-político do Serviço Social situa-se na contratendência do projeto neoliberal (atualmente hegemônico na sociedade brasileira), que subordina os direitos sociais

à lógica orçamentária, o que se reflete em entraves à efetivação desse projeto profissional, impostos pelo cenário político e econômico e que se somam aos limites circunscritos no âmbito da própria profissão. Em outros termos, a racionalidade formal-abstrata, que subjaz ao projeto societário capitalista, espraia-se nas diversas dimensões da vida humana, inclusive no âmbito do trabalho.

Atuando com políticas sociais assistencialistas, fragmentadas e seletivas, que demandam intervenções pontuais e burocráticas, os/as assistentes sociais são potencialmente influenciados a priorizar ou até mesmo a autonomizar a dimensão técnico-instrumental da profissão, envolvendo-se em ações rotineiras e espontâneas, arraigadas de imediatismo. Entendemos, porém, que a intervenção profissional não se limita à sua dimensão técnico-operativa, posto que, a exemplo das demais atividades laborativas, pressupõe um determinado nível de pensamento.

Para estabelecer o que, por que, quando, onde, como e para que fazer concomitante à sua intervenção, o assistente social tem que conhecer o mais aproximadamente possível a realidade social na qual atua, de maneira contínua, provisória, aproximativa e histórica, para o que tem que desenvolver sua dimensão intelectual (GUERRA, 2005, p.7).

Logo, a intervenção profissional do/a assistente social é um ato teleológico, pressupondo conhecimentos, previsões de resultados e conseqüências, valorações e escolhas que acabam por imprimir-lhe uma direção social. Por conseguinte, a dimensão intelectual constitui uma mediação entre a dimensão operativa e a dimensão ético-política, consubstanciando um processo de intervenção em que todas essas dimensões encontram-se articuladas. Nessa perspectiva, o conhecimento da realidade não é suficiente, mas é imprescindível para a transformação desta. Para tanto, a compreensão das questões que envolvem o real é fundamental e requer que os/as assistentes sociais busquem construir uma razão histórica, ontológica e crítica que possibilite ultrapassar o aparente.

A formação profissional tem, portanto, um papel preponderante nesse processo, por potencializar subsídios a partir dos quais se possa mobilizar e orientar o conhecimento e a intervenção, estabelecendo uma relação de auto-implicação entre a dimensão interventiva e a formativa. Entende-se que o conjunto das transformações societárias e de seus rebatimentos no mercado de trabalho dos/as assistentes sociais, desencadeiam mudanças no processo de formação profissional em Serviço Social, já que, ao afetarem seus espaços ocupacionais, no que se refere às demandas e funções desempenhadas, ocasionam, conseqüentemente, desdobramentos na qualificação exigida.

Nesse sentido, a formação profissional é um processo dinâmico, historicamente determinado, posto que “[...] a transmissão de conhecimentos, de teorias, não se faz independentemente das condições concretas e históricas dos seus agentes profissionais, dos próprios sujeitos na formação e dos jogos de interesses polarizados” (NICOLAU, 2004, p.83).

No contexto universitário, ante os avanços técnico-científicos e as modificações nas relações e condições de trabalho, o processo pedagógico é repensado, numa situação em que a produção e a socialização do conhecimento se deparam com as exigências mercantis de uma formação profissional voltada para os interesses do mercado, cujo caráter imediato e volátil não valoriza a autonomia, a criticidade e a relevância social da pesquisa científica. Por seu comprometimento maior com a busca do lucro em detrimento da qualidade da educação, tais interesses não devem constituir parâmetro exclusivo para o processo de formação. Os desafios impostos ao ensino superior incluem também o fato de que a própria oferta de cursos de formação profissional é alvo dos interesses mercantis, ameaçando os interesses da coletividade em função da proposta de reforma universitária.

A formação profissional deve, portanto, estar atenta aos desafios profissionais contemporâneos, colocando-se em permanente construção, não podendo estar descolada da realidade do trabalho profissional e mais que isso, não constitui o único espaço de construção do conhecimento, que também é proporcionado no âmbito do fazer profissional. A esse respeito, Nicolau (2005) destaca que a formação profissional não se limita à informação teórica, evidenciando que o exercício profissional também integra o processo de aprendizagem, que se fundamenta nas informações teóricas acerca da realidade e do exercício profissional, em interação com os aspectos objetivos e subjetivos que permeiam a experiência vivenciada pelos sujeitos.

A formação profissional, portanto, não se encerra na graduação, devendo ser continuamente construída por meio da participação dos/as profissionais em grupos de estudos, debates, conferências, eventos científicos, cursos de pós-graduação, dentre outros espaços relevantes para o aprofundamento da qualificação dos sujeitos profissionais.

A concepção que norteia o projeto de formação profissional dos/as assistentes sociais não está direcionada apenas à preparação para o emprego, mas - sem desconsiderar as demandas do mercado de trabalho - tem como eixo norteador o projeto ético-político profissional, na perspectiva de formar profissionais capazes de transcender as exigências e os limites estabelecidos pelo contexto de sua inserção profissional e implementar estratégias voltadas para atender às demandas dos/as usuários/as dos serviços, na defesa da consolidação e da ampliação dos direitos sociais (IAMAMOTO, 1998).

Assim, a formação tenciona realizar uma contínua interlocução com o mercado de trabalho, representado pelos espaços de inserção profissional, tendo em vista que

A relação contratual de compra e venda da força de trabalho é o que caracteriza o mercado de trabalho, visto que o mercado configura-se como o espaço, o ambiente ou a possibilidade de comercialização de uma dada mercadoria. No caso a mercadoria comercializada é a força de trabalho. (...) Neste sentido, esse mercado, na sociedade capitalista caracteriza-se pelas relações de troca, mediadas pela moeda, que permeiam o trabalho como mercadoria a ser comercializada como forma de viabilizar a subsistência do trabalhador (SOUSA et al, 2002).

Essa interlocução do processo formativo com o mercado de trabalho deve, no entanto, conviver com um distanciamento crítico, de modo a não se limitar a detectar demandas, mas compreender seus determinantes. Para Mota e Amaral, a principal tarefa do Serviço Social na contemporaneidade é “identificar o conjunto das necessidades (políticas, sociais, materiais e culturais), quer do capital, quer do trabalho, que estão subjacentes às exigências de sua refuncionalização” (1998, p.26).

É mister destacar que a compreensão do processo de formação profissional dos/as assistentes sociais é indissociável do entendimento da história da profissão que, por sua vez, articula-se com o contexto mais amplo da totalidade social. O processo de formação profissional passa por diversas mudanças desde o surgimento das primeiras instituições formadoras até nossos dias. Em meio a esse processo, destacar-se-á, para efeito deste estudo, os anos 1990, que representam a consolidação do projeto profissional cujas diretrizes encontram-se expressas no Código de Ética Profissional do Assistente Social (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão do Assistente Social (1993) e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social (1996). Nesse projeto profissional, mesclam-se elementos de continuidade para preservar e fortalecer conquistas, com elementos de ruptura visando à superação de alguns impasses como o recorrente distanciamento entre trabalho intelectual e intervenção profissional e as fragilidades relacionadas à elaboração e à implementação de estratégias técnico-operativas para a intervenção. Para a superação desses impasses, elege-se como estratégias o aprimoramento do rigor teórico-metodológico associado a um atento acompanhamento dos processos históricos que permeiam a dinâmica social.

Aos impasses citados, acrescente-se a existência de problemas relacionados à legitimidade social da profissão, pois a ruptura com o conservadorismo impactou desfavoravelmente sua legitimidade perante os/as empregadores/as do setor privado e governamental e não representou - pelo menos na intensidade almejada - o alcance de uma

nova legitimidade junto à população usuária. Ultrapassar esse impasse pressupõe a refuncionalização das competências que, por sua vez, requer o desenvolvimento da pesquisa e a criação de alternativas de intervenção.

Dessa forma, os anos de 1990 marcaram a consolidação de uma nova concepção de formação profissional, cujas diretrizes fundamentam-se nos seguintes princípios: flexibilidade da organização curricular; rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; atenção às realidades regional e local; indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão; estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional; padrões de desempenho e de qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos; caráter interdisciplinar; exercício do pluralismo; ética como princípio formativo; e indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABESS, 1998).

Todos esses princípios constituem uma totalidade imbricada, na qual nenhum elemento é mais importante que os demais. Contudo, neste trabalho, optamos por analisar os estágios curriculares não-obrigatórios. Assim, a fim de nos aproximarmos do nosso objeto, deter-nos-emos, a partir de agora, no último princípio: a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional no processo de formação profissional dos/as assistentes sociais.

3.2 Os estágios curriculares na formação profissional dos(as) assistentes sociais

O processo de formação profissional dos/as assistentes sociais adota a flexibilização curricular, visando superar o paradigma de que o processo de ensino-aprendizagem se dá, com exclusividade, nas disciplinas desenvolvidas em sala de aula. Atribui-se relevância a outras experiências acadêmicas que viabilizem o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais. Assim, em um mercado que requer múltiplas competências de um/a profissional crítico/a, criativo/a, propositivo/a e executivo/a, os estágios se apresentam como espaços relevantes para o alcance das qualificações necessárias ao exercício da profissão.

O estágio deve atender às necessidades e diretrizes da instituição de ensino e estar em conformidade com a legislação que o regulamenta e com as exigências legais da própria profissão de assistente social, pressupondo a existência de supervisão por parte de assistentes

sociais devidamente registrados/as no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS). Buriolla concebe o estágio supervisionado como “um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do serviço social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário, tendo em vista a sua formação” (1994, p.13)⁵⁸.

Buriolla (2003) identifica diversos problemas relacionados a estágios, evidenciando que, além de o/a estagiário/a ser visto pela instituição como mão-de-obra barata, muitas vezes o/a profissional que o/a supervisiona concebe-o/a, equivocadamente, como seu/sua substituto/a eventual ou como um incômodo ou, ainda, como uma ameaça (seja por sentir-se pressionado para orientá-lo, seja pela iminência de o/a estudante vir a ocupar o seu lugar na instituição). Dessa forma, pode acontecer de ser bem-vindo/a pela instituição e repellido/a pelo/a supervisor/a, já que nem sempre o exercício da supervisão é uma opção do/a profissional e, muitas vezes, apesar de a instituição exigir do/a assistente social o exercício dessa função, não lhe são garantidas as condições necessárias no que se refere à disponibilidade de tempo e às condições físicas e materiais.

Refletindo acerca da contribuição do estágio para o desenvolvimento de competências, Barbosa ressalta que:

O estágio, devidamente supervisionado, como componente curricular favorecendo a interação teoria-prática, mais do que aprendizagem, compreende uma vivência, não podendo ser reduzido a um treinamento para aprender o ‘como fazer’ sem que o entendimento acompanhe o ‘porquê’ e o ‘para quê’ da ação. Daí entendermos que, no estágio, o aluno vivencia a práxis profissional e ao vivenciá-la aprende a utilizar o instrumental e a interagir numa rede institucional e pessoal, em situações concretas e desafiadoras (2004, p.3).

Quanto ao acompanhamento do estágio, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social apontam, como um dos princípios da formação profissional, a “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional”, o que nos leva a ressaltar a relevância da supervisão que, como processo didático-pedagógico, possui o caráter de trabalho coletivo, que se efetiva na visão partilhada⁵⁹ acerca da realidade social em seus aspectos singulares, mediatizando sua articulação com a totalidade social, impulsionando,

⁵⁸ Reconhecemos que Buriolla é referência inconteste no estudo acerca do estágio; entretanto, incomoda-nos a identificação que a autora faz do estágio como treinamento, haja vista a identidade desse termo com a idéia de instrumentalização rotineira ou aprendizagem repetitiva e previamente determinada para o fazer profissional.

⁵⁹ Coletivo e partilhada aqui significa que entendemos a supervisão como uma ação essencialmente relacional, já que envolve a participação dos/as profissionais da instituição de ensino, dos/as profissionais dos campos de estágio e dos/as estudantes.

assim, a formação de uma postura crítica e investigativa, mobilizadora de atitudes propositivas por parte dos/as supervisionados/as⁶⁰.

Etimologicamente, o termo supervisão resulta de uma associação do prefixo latino *super* que significa *por cima* com o sufixo *videre/visere*, que se traduz em *ver, olhar, mirar*, o que representaria uma observação pelo alto, indicando uma condição diferenciada do sujeito que supervisiona em relação ao supervisionado, o que não significa, pelo menos aprioristicamente, uma relação de superioridade, podendo conceber-se como uma relação entre sujeitos que possuem atribuições e conhecimentos diferenciados, mas se relacionam dialeticamente, já que o/a supervisor/a direciona o processo e é possuidor/a de experiências e saberes acumulados que, entretanto, devem estar permanentemente expostos/as a críticas, reflexões e reelaborações.

Dessa forma, a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de supervisão deve ser perpassada pelo debate, pelo respeito e pela liberdade de expressão, pois apesar de não constituir uma relação de igualdade, é pressuposto que existam diferenças individuais e profissionais, não devendo, todavia, prescindir-se do diálogo e da cooperação mútua.

Buriolla (2003) destaca que os perfis dos/as supervisores/as e dos/as estudantes são variados e divergentes, como também são diversificadas as suas relações, o que torna necessários a abertura ao debate e o respeito ao pluralismo. Refere-se, ainda, à supervisão em Serviço Social como “processo educativo, de ensino-aprendizagem, que se relaciona ao conjunto de conhecimentos referentes à formação para o serviço social. Neste sentido, somente a aquisição de conhecimentos não basta; deve haver uma formação para intervir” (BURIOLLA, 2003, p.15-16). A formação profissional deve caracterizar-se pela dinamicidade e pela criatividade, de forma a fomentar a elaboração de novos conhecimentos. A supervisão e o estágio devem integrar, efetivamente, a totalidade da formação profissional, não devendo ser vistos como apêndices desse processo formativo.

Nesse sentido, Buriolla afirma que a supervisão deve conduzir o/a estudante a uma “maturação gradativa, a uma segurança profissional, a tal ponto que se espera, no final do curso, que ele tenha encontrado a sua própria identidade” (2003, p.36). Dessa forma, apresenta uma concepção de supervisão, de homem e de mundo que inclui o/a estudante como sujeito do processo de elaboração de sua própria identidade profissional, apontando-o/a como o principal agente do processo ensino-aprendizagem, que tanto aprende quanto colabora para a construção do conhecimento de seus/suas interlocutores/as.

⁶⁰ Sem desconsiderar que a supervisão representa também para os/as supervisores/as, seja da academia, seja do campo de estágio, um processo de construção de conhecimento.

Além de apontar as potencialidades da supervisão, Buriolla (2003) problematiza algumas questões que dificultam o desenvolvimento dessa atividade, tais como: ausência de parâmetros sobre supervisão legitimados pela profissão; a recusa do papel de supervisor/a de campo por parte dos/as profissionais; a ausência de planejamento e de sistematização da supervisão; o despreparo dos/as profissionais para o exercício da supervisão; e a desintegração entre supervisor/a e instituição de ensino.

Importa ressaltar que a supervisão em Serviço Social teve início com a primeira escola de Serviço Social, nos Estados Unidos, em 1898; mas somente em 1941 despertou-se para a necessidade de uma formação sistemática para a prática da supervisão. No âmbito nacional, a supervisão em Serviço Social, inicialmente, subsidiou-se nas produções teóricas importadas dos Estados Unidos, cujas traduções predominaram desde 1936, quando da criação da primeira escola brasileira, em São Paulo, estendendo-se até o ano de 1946.

A partir de 1947, surgem as primeiras produções nacionais sobre o tema, mas, a exemplo das demais elaborações teóricas do Serviço Social, são fortemente influenciadas pelas idéias norte-americanas. Nessa época, o enfoque centra-se no ensino individual prático, priorizando o aspecto psicológico (relacionamento entre supervisores/as e estagiários/as) e o procedimento metodológico (técnicas de entrevistas, de análise de casos, de elaboração de relatórios, dentre outras).

Somente na década de 70 do século passado, em meio ao movimento de reconceituação⁶¹, há uma busca de ruptura com o caráter psicologizante da supervisão em Serviço Social e com a influência dos Estados Unidos, surgindo, nesse contexto, diversas produções latino-americanas reconceituadas acerca do Serviço Social. Entretanto, a literatura sobre supervisão não acompanhou o mesmo impulso teórico ocorrido na profissão acerca dos demais assuntos. Sobre essa questão, Buriolla (2003) nos lembra que o movimento de reconceituação representou significativo avanço teórico, mas deixou lacunas de instrumentalização para as exigências da intervenção profissional. Destaca ainda que a recusa à prática individual e institucionalizada que permeou o movimento de reconceituação, refletiu

⁶¹ Movimento latino-americano, permeado por posturas profissionais heterogêneas, ocorrido no período de 1965 a 1975, motivado pelo reconhecimento da necessidade de uma revisão crítica do Serviço Social tradicional, recusando seu caráter empirista, reiterativo e burocratizado e seu distanciamento da realidade da América Latina, rejeitando-se a importação de modelos de intervenção profissional. Marca a emergência da interlocução do Serviço Social com a tradição marxista e o comprometimento dos/as profissionais com os interesses dos/as usuários/as dos serviços e com a construção de novas formas de intervenção. Sua difusão no Brasil, devido estar em contraposição à ideologia oficial e em meio a um período de governo ditatorial, é comprometida e revestida de um caráter de modernização da profissão por meio do aperfeiçoamento de métodos e técnicas de intervenção. Dessa forma, o processo de revisão crítica do Serviço Social brasileiro é impulsionado tardiamente, no bojo da crise da ditadura, em fins da década de 1970 e início dos anos 1980.

na negação da própria supervisão; por outro lado, a literatura sobre supervisão continuou atribuindo significativa relevância à supervisão individualizada, enquanto a supervisão grupal persistiu em ser tratada como instrumento secundário.

Por sua vez, os papéis do/a supervisor/a, em sua trajetória histórica, foram sendo alterados, de tal forma que, num primeiro momento - do surgimento da profissão no Brasil, em 1936, até 1947 - caracteriza-se por uma ação profissional pautada nos princípios da doutrina social da Igreja Católica, referendando-se nos valores difundidos pelo pensamento cristão neotomista (igualdade, justiça cristã, caridade, perfectibilidade e dignidade humana) e com forte conteúdo doutrinário. Num período em que prevalecia o consenso entre a categoria profissional, o papel de educar e avaliar, atribuído ao/a supervisor/a, voltava-se para a doutrinação do/a estudante dentro da filosofia cristã. A supervisão baseava-se em princípios pedagógicos que valorizavam a individualização e em princípios psicanalíticos que se debruçavam nas situações de vida, nos conflitos e desajustamentos individuais, por entender que essas questões influenciariam na forma de o/a supervisor/a conduzir a supervisão.

O segundo momento (1947-1961) abrange o período do metodologismo, em que persiste a influência da doutrina social da Igreja Católica (que, apesar de ser muito mais marcante nos anos que antecedem a década de 1960, perdura até 1975), permanecendo a visão humanista, com a crença na capacidade humana de auto-realização e autopromoção e na necessidade da preservação da ordem moral. Some-se a essa influência a preocupação com o método, a busca por uma ação mais eficaz (tomando como parâmetro padrões de rentabilidade, de iniciativa e de criatividade), calcada em critérios objetivos e científicos, buscados por meio de referências oriundas das ciências sociais. Em decorrência, dissemina-se grande interesse pela qualidade da supervisão, atribuindo-se forte ênfase aos procedimentos e técnicas e centralizando-se a preocupação com a formação de habilidades e atitudes.

Esse foi um período marcante na produção teórica sobre supervisão que, entretanto, continuou fortemente influenciada pelas idéias norte-americanas. O supervisor permanece com as funções de educar e avaliar, às quais se acrescenta a de interpretar. Verifica-se um avanço no papel de avaliar, passando a constituir um processo contínuo, educativo e individualizado, que requer reflexão, análise e autocrítica. O papel de interpretar abrange a compreensão do processo da supervisão, sua natureza e conteúdo, bem como a identificação e a análise da realidade institucional e das condições e limites do exercício profissional.

Antes de fazermos referência ao terceiro momento apontado por Buriolla (2003), consideramos relevante destacar que, durante a vigência da autocracia burguesa no Brasil -

iniciada com o golpe militar de 1964 –, desencadeia-se no Serviço Social, a partir de 1979⁶², um processo de renovação profissional tanto na direção da legitimação prática quanto da validação teórica⁶³. Dentre as características dessa renovação, merecem destaque: a laicização da profissão; a interlocução com as questões postas pelas ciências sociais, despertando-se para uma preocupação com as problemáticas macrosociais; a instauração de um pluralismo (dissenso) teórico, ideológico e político no meio profissional e a emergência de uma vanguarda profissional dedicada ao trabalho investigativo.

A erosão do Serviço Social tradicional na realidade brasileira não é um processo uniforme nem muito menos linear, o que nos conduz a evidenciar, com base em Netto (1994), três direcionamentos coexistentes nesse processo: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura.

A primeira vertente (modernizadora) defende a adequação da profissão às exigências postas pelo desenvolvimento capitalista, então conduzido pelos governos ditatoriais. Fundamenta-se no estrutural-funcionalismo norte-americano e vislumbra uma atuação do Serviço Social como elemento dinamizador e integrador no processo de desenvolvimento da nação. Seus pressupostos teóricos e práticos conquistaram grande adesão da categoria profissional até meados dos anos 1970, desencadeando uma revisão e um aprimoramento de métodos e técnicas de intervenção, na expectativa de alcançar maior eficácia para a ação profissional, num cenário de difusão da ideologia desenvolvimentista. Os rebatimentos dessa perspectiva marcam o período apontado como o segundo momento no contexto histórico de construção dos papéis do/a supervisor.

Por outro lado, a perspectiva de reatualização do conservadorismo repõe a herança conservadora da profissão em uma “nova” base teórico-metodológica, de inspiração fenomenológica, adotando uma abordagem psicologista, que marcou o desempenho tradicional dos assistentes sociais (direcionado para a ajuda psicossocial). Essa vertente não chegou a protagonizar os debates nem as iniciativas de intervenção profissional.

Por fim, mas não menos importante, citamos a vertente da intenção de ruptura que, referenciando-se na perspectiva marxista, pretende romper com o pensamento conservador e seus paradigmas reformistas de intervenção social. Emergindo, timidamente,

⁶² A partir de 1979, tem início e aprofunda-se a crise da ditadura em direção à transição para o processo de redemocratização do país, cujo marco situa-se em 1985, com a Nova República.

⁶³ Netto ressalta que esse processo de renovação é, genericamente, denominado como Movimento de Reconceituação do Serviço Social que, em sua diversidade de correntes “criticou a pseudo-neutralidade político-ideológica do Serviço Social tradicional que tinha vigência entre nós, denunciou a debilidade teórica dos seus fundamentos e demonstrou a extrema limitação dos efeitos/impactos da sua intervenção” (2006, p.3).

ainda na primeira metade dos anos 1970, essa vertente se fortaleceu no bojo do desdobramento da crise da autocracia burguesa e conquistou, significativamente, a adesão dos/as assistentes sociais a partir de meados dos anos 1980⁶⁴, influenciando fortemente, a partir de então, o processo de supervisão.

Dessa forma, em meio ao processo de renovação da profissão, os papéis assumidos pelos/as que exercem a supervisão são novamente alterados, perfazendo um terceiro momento (1974-1980) na história da supervisão em Serviço Social no Brasil, que, conforme ratifica Buriolla (2003), é permeado pelos rebatimentos do movimento de reconceituação do Serviço Social na supervisão. A autora evidencia que, apesar de esse movimento constituir-se a partir de 1965, sua influência no processo de supervisão somente vai se fazer sentir por volta de meados da década de 1970, por influência de uma produção teórica elaborada, em 1973, por um grupo de profissionais de La Paz, na Bolívia, que propõe inovações na supervisão ao apontar o/a supervisor/a como um/a professor/a que ensina (e aprende) fazendo, rompendo com o enfoque funcionalista, ainda que marcada por traços ecléticos e contraditórios que mesclam a vertente dialética com a visão humanista e a influência de Paulo Freire.

No Brasil, um grupo de profissionais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) aderiu a essa proposta, disseminando-a para outros cursos de Serviço Social existentes no país. Na segunda metade da década de 1980, esses membros da PUC/SP promoveram uma revisão crítica na proposta boliviana, negando a idéia de uma relação horizontal entre supervisores/as e supervisionados/as em decorrência da necessária diferenciação de papéis assumidos por esses sujeitos e redimensionando o objetivo de se alcançar a “revolução comunitária”, evocado na proposta original, sem descaracterizar o compromisso da profissão e, portanto, da formação profissional e da supervisão, com um projeto societário de defesa da democracia, da justiça e da igualdade social⁶⁵.

⁶⁴ Segundo Netto (2006), no Brasil, desde a década passada, a hegemonia dessa vertente se consolidou tanto no espaço acadêmico - no que tange à produção de conhecimentos e às orientações e diretrizes norteadoras do processo de formação profissional, com forte apoio da ABEPSS - bem como no âmbito das entidades fiscalizadoras do exercício profissional (conjunto CFESS-CRESS) e no exercício profissional, parametrado por um Código de Ética profundamente embebido da perspectiva ético-política adotada pelos/as que coadunam com essa vertente.

⁶⁵ Ao refletir acerca do compromisso dos/as assistentes sociais com a igualdade social, conforme preconizado no Código de Ética dessa categoria profissional, Netto ressalta que se trata de uma concepção de igualdade “[...] entendida não como a equalização homogeneizadora dos indivíduos, mas como a *única condição capaz de propiciar a todos e a cada um dos indivíduos sociais os supostos para o seu livre desenvolvimento*. Na ótica desse Código, um tal desenvolvimento permite o florescimento das diferenças e das peculiaridades constitutivas da individualidade social, porque a igualdade opõe-se à *desigualdade*, nunca à *diferença*; de fato, à diferença o que se opõe é a *indiferença*. Precisamente para que os indivíduos sociais se desenvolvam explicitando as suas autênticas diferenças é que se torna imprescindível a igualdade social” (2006, p.3).

Atualmente, segundo Buriolla (2003), os papéis do/a supervisor/a são múltiplos e intensamente mutáveis, destacando-se os seguintes: o de educador/a, que deve propiciar oportunidades de aprendizagem, partilhando com o/a discente a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem, incentivando a criatividade, a crítica, a reflexão e o debate; o de transmissor/a de conhecimentos, experiências e informações, pautando-se no reconhecimento do caráter inacabado do conhecimento e na necessidade de discussão e revisão deste; o de facilitador/a da aprendizagem, que é complementar ao de educador/a; o de autoridade, que precisa ser resgatado, legitimando-se pela competência para conduzir o processo, sem identificar-se com autoritarismo, ou seja, constituindo um poder-autoridade democrático, participativo e responsável; e o de avaliador/a, que deve exercer-se continuamente, confrontando os objetivos do estágio com a experiência vivenciada, verificando se estes estão sendo contemplados, bem como identificando se a realidade demanda alteração dos objetivos. A esse respeito, a autora alerta que o/a estudante deve ser o/a principal avaliador/a da extensão e do significado de sua aprendizagem.

Para a referida autora, alguns aspectos devem ser considerados essenciais no desempenho do papel de supervisor/a, que deve ser desejado pelo/a profissional e requer competência profissional e habilidades específicas, dentre as quais aponta as seguintes: competência do/a supervisor/a no que se refere a habilidades técnicas, conceituais e sociais; aspectos individuais, que envolvem características afetivas, culturais e de personalidade; condições físicas e materiais para o trabalho; concepção de mundo do profissional, posto que isso definirá o tipo de supervisão; e execução de ações selecionadas ou prioritárias que permitam transformar o cotidiano em uma ação educacional e garantir a qualidade dos serviços prestados à população.

No que se refere à supervisão acadêmica, deparamo-nos com uma questão complicada, visto que - a exemplo dos diversos serviços sociais - a educação superior tem sido alvo da minimização de investimentos governamentais, ocasionando a redução das contratações e, por sua vez, uma jornada de trabalho extensiva/intensiva para os/as docentes das universidades brasileiras, além de insuficiente para garantir a qualidade do ensino.

Quanto à supervisão de campo, identificamos contradições legais, a exemplo da Portaria N.º 8/2001 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que normatiza a inserção de estagiários/as em órgãos públicos federais, na qual se prevê a realização da supervisão do/a estagiário/a pelo chefe da unidade em que estiver desenvolvendo suas

atividades, desde que possua nível de escolaridade pelo menos igual ao do estagiário⁶⁶, desconsiderando a exigência de acompanhamento por um/a profissional da área de atuação referente ao curso do/a estagiário/a⁶⁷. No caso do estágio de estudantes do curso de Serviço Social, há uma determinação expressa no Código de Ética do Assistente Social, que veda a esse/a profissional “permitir ou exercer a supervisão de aluno de Serviço Social em instituições públicas ou privadas, que não tenham em seu quadro assistente social que realize acompanhamento direto ao aluno estagiário” (alínea e do Art.4º). Para além do aspecto legal, essas dificuldades que perpassam a materialização da supervisão de estágio implicam na fragilização do almejado laço orgânico entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

É oportuno enfatizar que essas dificuldades apontadas em relação à supervisão se tornam imensamente mais complicadas nos casos em que a graduação é realizada por meio do ensino a distância, fazendo emergir novos desafios para a categoria dos/as assistentes sociais na defesa da qualidade da formação e do exercício profissional.

A existência da supervisão de estágio, nas condições previstas pela Lei de Regulamentação da Profissão⁶⁸, é um aspecto fundamental para se refletir sobre a condição do estágio como potencializador da formação profissional, seja ele obrigatório ou não. Conforme Pinto:

O estágio, devidamente supervisionado, conduz o aluno a aproximações sucessivas com a prática profissional e com a rede de interlocuções subjacente à sua efetivação, auxiliando-o a apropriar-se do significado social da profissão e da construção de sua identidade profissional, individual e coletivamente, fundamental para a formação profissional (1997, p.88).

A supervisão é, portanto, fundamental para desencadear a articulação saber/fazer profissional e impulsionar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão. Contudo, sua efetivação, como processo didático-pedagógico, especialmente no caso dos estágios não-obrigatórios, é de difícil viabilidade.

Por outro lado, é possível que o caráter não-obrigatório dessa modalidade de

⁶⁶ Em caso de não-preenchimento deste requisito, a supervisão será feita pela autoridade imediatamente superior à chefia da unidade, também atendendo a essa exigência.

⁶⁷ Existe um processo de discussão acerca das questões que permeiam os estágios, protagonizada pelo Fórum Nacional de Ensino de Graduação (FORGRAD). Discute-se a elaboração de uma Política Nacional de Estágios e, no documento que contém as propostas dos participantes dos últimos encontros nacionais de estágio, contempla-se a exigência de que a supervisão de campo seja feita por profissionais da área de formação profissional do/a estagiário (FORGRAD, 2006).

⁶⁸ A Lei de Regulamentação da profissão de assistente social (Nº 8.662/93) estabelece como atribuição privativa do assistente social o “treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social” (Art.5º, inciso VI).

estágio proporcione um maior envolvimento dos/as estudantes com essa atividade⁶⁹, já que o fato de ser opcional favorece uma aproximação dos/as discentes com as áreas que mais lhes despertam interesse, além de requerer uma carga horária mais elevada e ser permeado por um maior nível de exigência por parte das entidades concedentes, especialmente nos casos em que envolve remuneração⁷⁰. Percebemos também que um dos fatores determinantes do interesse dos/as estudantes por esse tipo de estágio é a expectativa de facilitar sua inserção no mercado de trabalho, alimentada pela possibilidade de ser *aproveitado/a* na própria organização concedente do estágio (especialmente quando se trata da iniciativa privada) ou em outras instituições com as quais passam a relacionar-se.

3.3 Os estágios no curso de Serviço Social da UERN

O curso de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) é ofertado pela Faculdade de Serviço Social (FASSO) - criada em 17 de abril de 1965 - e teve seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação em 12 de agosto de 1971, através do Decreto nº 69.057. Inserido no contexto mais amplo do processo de formação profissional de assistentes sociais, desde seu surgimento até a atualidade, o curso de Serviço Social da UERN passou por diversas mudanças curriculares, profundamente influenciadas pelas análises e orientações promovidas pela ABEPSS e impulsionadas pelas regulamentações e recomendações do Ministério da Educação e da própria instituição universitária à qual pertence.

Concatenado, então, com os fundamentos e princípios propostos nas Diretrizes Curriculares, o Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da UERN explicita a intenção de formar assistentes sociais cujo perfil profissional contemple uma formação intelectual generalista e crítica; o compromisso com os valores e princípios preconizados no Código de Ética da profissão; a capacidade de lidar com as demandas profissionais tradicionais e com as exigências impostas pelos novos processos sociais; uma postura investigativa, crítica, criativa e propositiva; competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa e capacidade de articulação e negociação.

Sob essa perspectiva, a UERN pretende formar assistentes sociais qualificados/as

⁶⁹ Sobre essa questão, ver artigo da Prof^a. Suzaneide Menezes, intitulado *Estágio em serviço social: elemento essencial na formação profissional do assistente social*, publicado nos Anais do XI CBAS (MENEZES, 2004).

⁷⁰ Documentos do DAE/UERN demonstram que a remuneração desses estágios varia de instituição para instituição, verificando-se, no mês de agosto de 2006, rendimentos que oscilam entre R\$100,00 e R\$780,00. Especificamente entre os/as estagiários/as remunerados/as do curso de Serviço Social, os valores recebidos variaram, neste mesmo período, entre R\$160,00 e R\$312,00.

a apreender criticamente os processos sociais, analisar o movimento histórico da sociedade brasileira e compreender o significado social da profissão; identificar demandas e gerar respostas para o enfrentamento da questão social; formular e executar políticas sociais; elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; realizar estudos sócioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; desenvolver pesquisas que subsidiem a formulação de políticas sociais e a intervenção profissional; contribuir para a participação dos/as usuários nas decisões institucionais; planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; prestar assessoria e consultoria em questões relacionadas às políticas sociais e à garantia dos direitos da coletividade; orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; realizar visitas, perícias técnicas, laudos e pareceres sobre matéria de Serviço Social; exercer funções de direção em organizações da área de Serviço Social; assumir docência em Serviço Social; coordenar cursos e unidades de ensino; e exercer a supervisão de estágio em Serviço Social (UERN, 2000).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da UERN, implantado em 2001, incorpora a perspectiva da flexibilização curricular, cujos componentes não se limitam às disciplinas e estágio obrigatórios, abrangendo disciplinas optativas, oficinas, seminários temáticos, monitoria, inserção em projetos de pesquisa e/ou extensão, participação em eventos técnico-científicos e artísticos, além da realização de estágios não-obrigatórios. Dessa forma, promove-se o reconhecimento desses diversos componentes curriculares como mecanismos pedagógicos capazes de desenvolver a capacitação para o exercício da profissão, valorizando a participação discente na dinâmica da vida universitária e da vida social em geral. Expressa-se, nesse documento, que o curso tem como objetivo

formar profissionais qualificados para atuar na formulação, implementação e avaliação de políticas sociais públicas e privadas, no âmbito das instituições governamentais, nos movimentos sociais e em funções correlatas definidas na Lei de Regulamentação da profissão, nº8.662/93, de 07/06/93 (UERN, 2000).

Desenvolvido nos horários matutino e noturno, o curso de Serviço Social da UERN possui uma carga horária mínima de 2.790 horas de atividades curriculares, incluindo as obrigatórias e as complementares, exigindo a vivência de pelo menos 420 horas de estágio obrigatório. Além disso, requer, como condição para conclusão do curso, a elaboração de relatório técnico-científico da experiência de estágio obrigatório em conjunto com os/as demais estudantes do grupo de estágio do qual é partícipe. É exigida, também, elaboração

individual, com defesa, de monografia, cujo tema não precisa ser, necessariamente, vinculado à experiência de estágio.

É importante registrar que são escassas as referências encontradas acerca do nosso objeto de estudo, tanto no âmbito mais amplo quanto na UERN, cujo Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social, subsidiado na concepção de estágio da ABEPSS, atem-se apenas à sua modalidade obrigatória, definindo-o como

uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do(a) aluno(a) no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo(la) para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo(a) professor(a) supervisor(a) e pelo profissional de campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de estágio, tendo como referência a lei 8662/93 (lei de regulamentação da profissão) e o código de ética profissional (1993). O estágio supervisionado é concomitante ao período letivo escolar (ABESS apud UERN, 2000, p.43).

No curso de Serviço Social da UERN, parte-se da compreensão do estágio como processo e pretende-se que essa experiência didático-pedagógica desdobre-se em contínuo amadurecimento dos/as estagiários/as em relação à reflexão e à inserção na dinâmica do fazer profissional (obviamente que resguardando sua condição discente). No caso dos estágios obrigatórios, a supervisão (acadêmica e de campo) visa orientar acerca das diferentes realidades dos campos de estágio, proporcionando subsídios para o processo de observação, registro e análise da experiência de estágio. Esse processo inclui a construção do diagnóstico das instituições; elaboração, operacionalização e avaliação de um projeto de intervenção, a ser realizado de forma partilhada com os/as supervisores/as de campo, para configurar-se em uma ação que interesse aos/as assistentes sociais, aos/as usuários/as e aos/as gestores/as do campo de estágio, garantindo assim a relevância dessa atividade perante a sociedade. Conclui-se o processo com a sistematização da experiência vivenciada no estágio em um relatório técnico-científico, cujo conteúdo deverá ser socializado com os/as demais estudantes do curso e com profissionais, especialmente as professoras do Departamento de Serviço Social da FASSO/UERN e os/as assistentes sociais dos campos de estágio.

O estágio curricular obrigatório, na FASSO/UERN, realiza-se em quatro semestres consecutivos, do 4º ao 7º períodos, mediante a matrícula do/a aluno/a nas disciplinas Supervisão de Estágio I, II, III e IV (com 45 horas-aula cada uma, tendo sempre a anterior como pré-requisito) e nas atividades de Estágio Supervisionado I, II, III e IV (a primeira compreendendo uma carga horária mínima de 120 horas e as demais com pelo

menos 100). O estágio realiza-se em instituições governamentais, empresas, organizações da sociedade civil e núcleos de estudos, pesquisa e extensão da UERN, atuantes nas diversas áreas que demandam a inserção profissional do assistente social, sendo vivenciado em grupos de dois ou três alunos, orientados por uma professora da disciplina Supervisão de Estágio (Supervisora de Ensino) e por um/a assistente social do campo de estágio (Supervisor/a de Prática).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontada entre os princípios do estágio na Faculdade de Serviço Social da UERN, compreendendo que a vivência do estágio proporciona ao/a estudante, além da potencialização das questões relacionadas ao ensino, o desenvolvimento de uma atitude investigativa, que levanta questionamentos e reflexões acerca das situações concretas que fazem parte do cotidiano do fazer profissional do/a assistente social. O estágio possibilita também a intervenção na realidade social em que o/a discente está inserido/a, posto que este/a participa das diversas atividades desenvolvidas pelo setor de Serviço Social do campo de estágio, estabelecendo uma relação com os/as diversos/as profissionais e usuários/as daquele espaço socioinstitucional e, particularmente no caso do estágio obrigatório, porque implementa ações mediante a elaboração, operacionalização e avaliação de um projeto de intervenção⁷¹.

Em recente estudo monográfico realizado por Alves (2005), abordando as dificuldades e os ganhos do processo de estágio para os/as supervisores/as de prática no curso de Serviço Social da UERN, constatou-se que os/as assistentes sociais que desempenham essa atribuição consideram como dificuldades centrais para o seu desempenho: a falta de capacitação para assumir a função e o distanciamento entre os/as supervisores/as de ensino e os/as de prática. Em relação às vantagens adquiridas no exercício da supervisão apontaram que seu envolvimento nos estágios desencadeia o reconhecimento da necessidade de qualificação profissional continuada. O estudo aponta ainda que, entre o segmento estudantil, verifica-se insatisfação em relação à qualidade da experiência de estágio, evidenciando que freqüentemente os/as estudantes são levados/as a desempenhar atividades desvinculadas de sua área de formação profissional e que o apoio institucional e o tempo disponível para o/a supervisor/a se dedicar à orientação dos/as estudantes são insuficientes. Além disso, em muitos casos, os/as estagiários/as sentem-se insatisfeitos em relação à área de atuação em que estão inseridos/as visto que, em decorrência do número limitado de campos de estágio em

⁷¹ Os projetos de intervenção têm sua orientação e elaboração inseridas na programação didático-pedagógica das disciplinas Supervisão de Estágio II e Planejamento e Administração em Serviço Social II, ministradas no 5º período e devem ser operacionalizados no semestre seguinte.

determinadas áreas, nem sempre é possível o atendimento de suas expectativas em relação à escolha do campo de estágio e da equipe de estagiários/as da qual fará parte.

Contudo, se persistem diversos problemas relacionados com os estágios curriculares obrigatórios, os quais possuem todo um aparato institucional (tanto burocrático quanto pedagógico) de acompanhamento e sistematização, podemos avaliar as dificuldades que perpassam os estágios não-obrigatórios, imersos numa situação de inexistência de acompanhamento por parte do corpo docente da FASSO/UERN.

Os estágios não-obrigatórios remunerados para acadêmicos/as dos diversos cursos de graduação da UERN, inclusive o de Serviço Social, são ofertados e operacionalizados sob a responsabilidade da Coordenação de Estágios do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE). Para tanto, conforme possibilidade prevista no Artigo 7º do Decreto 87.497/82, a UERN conta com os serviços de agentes de integração para intermediar as relações entre a universidade e as instituições públicas, as entidades privadas e as organizações não-governamentais visando ao estabelecimento de convênios para a realização de estágios.

O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) é um dos agentes de integração que participam da operacionalização do programa de estágios da UERN. Criado em 1969, integra o Sistema Confederação Nacional da Indústria, assumindo a função de promover a interação entre a indústria e a universidade. Mantido pelo empresariado industrial, seu objetivo é promover o desenvolvimento da indústria brasileira, através da capacitação, do aprimoramento da gestão e do apoio à inovação. De acordo com informações divulgadas por esse instituto, seu papel é estratégico na elevação da competitividade das indústrias brasileiras, “[...] contribuindo para a superação de gargalos e identificação de oportunidades para as empresas” (IEL, 2007).

Atua também como agente de integração na UERN o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), instituição filantrópica de direito privado, criada e mantida pelos/as empresários/as brasileiros/as. No Rio Grande do Norte, está vinculada ao sistema Federação das Indústrias do Rio Grande do Norte (FIERN). Suas ações estão direcionadas à promoção da integração de estudantes ao mercado de trabalho, contribuindo para a qualificação profissional através de programa de estágios e da realização de treinamentos. Aponta como seu maior objetivo “encontrar, para os estudantes dos níveis médio, técnico e superior uma oportunidade de estágio” (CIEE, 2007) e divulga seu envolvimento em outras ações na área social voltadas para o desenvolvimento das pessoas tanto no âmbito profissional quanto no aspecto da cidadania.

A modalidade não-obrigatória de estágio, quer esteja condicionada a uma remuneração, quer não, está incluída entre as diversas atividades complementares dispostas na

grade curricular do curso de Serviço Social. Sua jornada pode ser integralizada, em até 100 horas, na carga horária exigida para a conclusão do curso, conforme Resolução N° 12/2005, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UERN.

A inserção do/a estudante da FASSO em estágio não-obrigatório não lhe dispensa da realização integral do estágio obrigatório, assim como não é permitido, conforme entendimento do corpo docente da FASSO⁷², ao/a estagiário/a realizar, num mesmo local, as duas modalidades de estágio. É vedado, ainda, de acordo com as normas de estágio da FASSO⁷³, que o/a acadêmico/a desenvolva suas atividades referentes ao estágio na mesma instituição onde desenvolve atividades profissionais.

É importante observar ainda que o estágio não-obrigatório, especialmente o remunerado, é regido pelo critério de seletividade, tendo como pré-requisitos, no caso da UERN⁷⁴, a condição de estar regularmente matriculado/a entre o quarto e o penúltimo período e participando efetivamente do curso, além de não possuir vínculo empregatício nem estar inserido/a em outra experiência opcional de estágio. Na classificação, considera-se a avaliação do desempenho escolar (priorizando as melhores notas) e o domínio de habilidades para as atribuições solicitadas pelas organizações concedentes do estágio. Esses critérios, ainda em vigor, têm sido alvo de discussões na comunidade acadêmica da UERN, que propõe alterações substanciais à norma vigente, incluindo questões pertinentes às várias modalidades de estágio, alterando os critérios para seleção e permanência de estudantes no estágio não-obrigatório, conforme proposta de regulamentação do programa de estágio para cursos de graduação da UERN, encaminhada para apreciação e deliberação do CONSEPE.

A forma mais adequada de analisar os estágios não-obrigatórios remunerados dos/as estudantes do curso de Serviço Social da UERN é a partir das informações e opiniões expressas pelas próprias pessoas que os desenvolvem, seja na condição de estagiários/as, seja na de profissionais responsáveis pelo acompanhamento desses/as estudantes nas unidades concedentes. Foi a partir dessa compreensão que nos propusemos realizar esta pesquisa e é sobre isso que discorreremos no texto que se segue.

⁷² Apesar das normas de estágio do curso de Serviço Social da UERN não conterem proibição expressa acerca da realização simultânea dos dois tipos de estágio numa mesma instituição, a posição costumeiramente adotada pelo coletivo docente da FASSO tem sido a indicação de que os estágios sejam vivenciados em locais diferentes.

⁷³ Conforme Art.39 do Regulamento da Organização e do Funcionamento do Currículo Pleno do Curso de Bacharelado em Serviço Social/FASSO/UERN.

⁷⁴ Esses critérios constam no manual de operacionalização do Programa de Estágio Curricular (PEC) da UERN, conforme Circular 001/98, oriundo da Assessoria de Planejamento (ASPLAN/UERN), emitida em 24.08.98.

3 O ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO REMUNERADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA UERN

Com base nas informações coletadas em meio a fontes documentais e depoimentos de estudantes e profissionais envolvidos/as com a experiência de estágio não-obrigatório remunerado, descreveremos o perfil dos/as estagiários/as quanto a sexo, idade, situação conjugal, período do curso e condições econômicas e educacionais. Enfocaremos, em seguida, a natureza das unidades concedentes de estágio remunerado para acadêmicos/as da FASSO/UERN, sua área de atuação e a existência ou não do setor e/ou de profissionais de Serviço Social.

Apresentaremos também as concepções verbalizadas pelos sujeitos pesquisados acerca do estágio não-obrigatório remunerado, estabelecendo sua relação com as concepções acadêmica e legal, bem como a motivação que leva os/as estudantes a participarem dessas experiências e o que motiva as entidades concedentes a promoverem essa modalidade de estágio. Identificaremos as atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as e as formas de acompanhamento destas, analisando o potencial pedagógico dessas experiências, na expectativa de desvendar sua relação com a construção do perfil profissional proposto no projeto de formação profissional vigente.

4.1 Perfil dos(as) estagiários(as) e das entidades concedentes de estágio

Na expectativa de desvendar as determinações que incidem sobre o estágio não-obrigatório remunerado vivenciado pelos/as estudantes do curso de Serviço Social da UERN, bem como os desdobramentos dessas experiências para o processo de formação profissional desses/as estudantes, além dos subsídios teóricos e documentais acumulados durante todo o processo de pesquisa, envidamos esforços para o conhecimento empírico acerca do objeto de estudo.

Nesse percurso metodológico, partimos do levantamento, a partir dos dados disponíveis nos arquivos do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE/UERN), das entidades concedentes do estágio curricular não-obrigatório remunerado para acadêmicos/as de Serviço Social durante o ano de 2006.

As informações que nos foram disponibilizadas indicam que dezessete estudantes da Faculdade de Serviço Social da UERN estiveram inseridos/as em estágios remunerados durante tal período, em oito organizações concedentes, conforme especifica o quadro a seguir:

QUADRO 3

Distribuição dos/as estagiários/as de Serviço Social nas entidades concedentes de estágio em 2006

| Entidades concedentes | quantidade de estagiários/as | Período | |
|--|------------------------------|--|--|
| | | início | Término |
| Escola de Enfermagem Christus LTDA | 01 | 13/03/06 | 19/09/06 |
| Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) | 02 | 16/01/06 16/01/06 | 15/07/06 15/06/07 |
| Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) | 05 | 08/09/05 18/10/05 18/10/05 03/11/05 10/04/06 | 07/03/06 17/04/06 17/04/06 02/11/06 09/04/07 |
| Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) | 02 | 17/07/05 07/07/05 | 30/06/07 30/06/07 |
| Associação de Proteção à Maternidade e à Infância de Mossoró (APAMIM) | 01 | 03/10/05 | 03/10/06 |
| Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA-Assu/RN) | 01 | 07/04/06 | 06/04/07 |
| Secretaria Estadual do Trabalho, Habitação e Assistência Social (SETHAS) | 04 | 01/04/06 01/05/06 01/04/06 01/04/06 | 31/12/06 31/12/06 31/12/06 31/12/06 |
| Jornal O Mossoroense | 01 | 12/09/05 | 11/09/06 |
| TOTAL | 17 | | |

Fonte: Dados fornecidos pelo DAE/UERN

Na delimitação do universo da pesquisa, optamos por incluir os sujeitos envolvidos nos processos de estágio durante o primeiro semestre letivo de 2006, iniciado em 17 de maio e finalizado em 25 de setembro do referido ano, situação que abrangeria 14 estudantes⁷⁵, distribuídos/as nas oito instituições citadas. Contudo, dentre as organizações concedentes, optamos por incluir apenas as que estavam localizadas no município de Mossoró, posto que a distância geográfica dificultaria nosso contato com o pessoal do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura de Assu-RN e nos demandaria maior tempo disponível. Assim, excluímos da nossa amostra uma das oito entidades e um/a dos/as quatorze

⁷⁵ No quadro 3, ao observarmos as datas de início e término do contrato de estágio e compará-las com o período corresponde ao semestre letivo 2006.1 (17/05/06-25/09/06), podemos verificar que o número de estudantes inseridos em estágios não-obrigatórios no referido período letivo é inferior ao total dos/as que realizaram esse tipo de estágio durante o ano de 2006.

estagiários/as. Das sete restantes, além da entidade situada em outra cidade, optamos por não incluir também outra organização concedente, ao verificarmos que sua ex-estagiária já havia concluído o curso e não mais residia em Mossoró, fato que nos levou a não incluí-la, nem a entidade em que atuava como estagiária (Jornal O Mossoroense) na amostra pesquisada, que naquele momento passou a compor-se de seis entidades concedentes e de doze estagiários/as.

No decorrer do processo, verificamos a existência de estudantes que realizaram o estágio no período delimitado (semestre letivo 2006.1/UERN), mas não constavam nas informações existentes no DAE, o que nos conduziu, inclusive por sugestão da banca de qualificação do Projeto de Dissertação, à realização de enquete, na tentativa de alcançar uma mensuração mais aproximada da quantidade efetiva de estudantes da FASSO envolvidos/as em estágios não-obrigatórios remunerados. É interessante observar que os resultados da enquete (conforme instrumento constante no apêndice três), aplicada em novembro de 2006, com 137 dos/as 187 acadêmicos/as matriculados/as no curso de Serviço Social da UERN no semestre letivo 2006.2, evidenciaram que 21 estudantes, na época da aplicação da enquete cursando o sexto e o oitavo períodos, afirmaram ter participado de experiências de estágio remunerado durante o ano letivo de 2006 e 2 discentes informaram ter inserido-se em estágios não-obrigatórios não remunerados durante o referido período. Dessa forma, mesmo não abrangendo a totalidade dos/as estudantes do curso, já que nem todos/as estavam presentes em sala de aula no momento da operacionalização desse procedimento metodológico, pudemos constatar que existiam mais discentes atuando como estagiários/as remunerados/as do que demonstravam os dados existentes no DAE.

Mesmo diante da dissonância entre as informações coletadas, pretendíamos persistir em considerar os/as estudantes identificados/as no cadastro do DAE. Entretanto, ao tomarem conhecimento da nossa pesquisa, por ocasião da aplicação da enquete, algumas estudantes interessadas em colaborar com a investigação, procuraram-nos para prestar informações acerca da sua inserção em estágios remunerados. Por estarmos profundamente instigadas ao conhecimento das diversas situações envolvendo nosso objeto de estudo, optamos por incluí-las e, por conseguinte, a organização em que atuavam, na amostra a ser estudada, desde que considerando o período letivo 2006.1.

Esse fato nos levou a incluir o Serviço Social do Comercio (SESC) na lista de entidades concedentes, na qual existiam duas acadêmicas do curso de Serviço Social da UERN atuando como estagiárias remuneradas, totalizando, assim, sete instituições e quatorze estudantes, conforme evidencia o quadro 4.

Dessa forma, foram elencadas no âmbito desta pesquisa, sete instituições

concedentes de estágio não-obrigatório remunerado, cujo universo envolve duas públicas e cinco privadas: Secretaria Estadual do Trabalho, da Habitação e da Assistência Social (SETHAS), Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Social do Comércio (SESC), Associação de Proteção à Maternidade e à Infância de Mossoró (APAMIM) e Escola de Enfermagem Christus.

A SETHAS é um órgão vinculado ao governo do Estado do Rio Grande do Norte, que desenvolve programas voltados para a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, o combate à desnutrição e ao trabalho infantil e a melhoria das condições de moradia, dentre outros.

O INSS recebe estudantes do curso de Serviço Social da UERN tanto para atuar como estagiários/as remunerados/as quanto para realização de estágios obrigatórios. É uma autarquia, vinculada ao Ministério da Previdência Social, responsável pelo recebimento de contribuições para a manutenção do Regime Geral da Previdência Social e pelo pagamento de aposentadorias, pensões, auxílio-doença, auxílio-acidente, dentre outros benefícios previstos em lei.

O SENAI constitui um órgão privado, criado em 1942, por iniciativa do empresariado da indústria. É parte integrante – em conjunto com o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) - do Sistema que congrega a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e as Federações das Indústrias dos Estados. Atua na produção e na difusão de conhecimentos aplicados ao desenvolvimento industrial, por meio de educação profissional, assessoria técnica, serviços de laboratório, pesquisa aplicada e informação tecnológica.

O SEBRAE é uma entidade privada, criada em 1972, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento sustentável das empresas de pequeno porte, promovendo cursos de capacitação, facilitando o acesso ao crédito, estimulando o empreendedorismo, o associativismo e a cooperação entre as empresas, organizando feiras de negócios e outras atividades que contribuam para a geração de emprego e renda.

O SESC foi criado em 1946 pela Confederação Nacional do Comércio, motivada pelo “reconhecimento da necessidade de se promover relações harmoniosas entre capital e trabalho” (SESC, 2007). É, portanto, uma entidade privada, sem fins lucrativos, mantida por empresários/as do comércio, cujo objetivo é promover o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida dos/as comerciários/as e de seus familiares, através de atividades nas áreas de educação, saúde, cultura e lazer. Atende também aos segmentos populares através de

parceria com o poder público, empresas privadas, sindicatos e associações de bairro, oferecendo, além dos serviços já citados, ações de assistência social.

A APAMIM é uma entidade privada, sem fins lucrativos, conveniada com o Sistema Único de Saúde (SUS), que é composta pela Maternidade Almeida Castro, pelo Hospital Infantil Cid Augusto e pela Casa de Saúde Dix-sept Rosado. A parceria da Faculdade de Serviço Social da UERN com essa entidade abrange também o encaminhamento de estudantes para a realização de estágios obrigatórios.

Por fim, a Escola de Enfermagem Christus, instituição particular conveniada com a Prefeitura Municipal de Mossoró, com dez anos de existência, que realiza cursos de formação de técnicos de enfermagem, também esteve entre as entidades concedentes de estágio remunerado para estudantes da Faculdade de Serviço Social da UERN em 2006.

Decidimos entrevistar um/a estagiário/a de cada uma dessas entidades concedentes de estágio, adotando, como critério para a escolha dos/as estudantes que comporiam a amostra, o seu período de permanência no estágio não-obrigatório, por entendermos que os/as que participavam há mais tempo da dinâmica institucional possuiriam maior arsenal de informações para nos subsidiar na compreensão e na avaliação das experiências de estágio. Constatando que, em uma das entidades concedentes, havia mais de um/a estudante com o mesmo tempo de permanência no estágio, procedemos, nesse caso, a sorteio aleatório para a referida escolha. Apresentamos, no quadro a seguir, os números do universo e da amostra escolhida.

QUADRO 4 Universo e amostra

| Entidades concedentes do estágio | Número de estagiários/as contratados/as | Nº de estagiários/as escolhidos |
|----------------------------------|---|---------------------------------|
| SETHAS | 04 | 01 |
| INSS | 02 | 01 |
| SENAI | 02 | 01 |
| SEBRAE | 02 | 01 |
| SESC | 02 | 01 |
| APAMIM | 01 | 01 |
| Escola de Enfermagem Christus | 01 | 01 |
| TOTAL | 14 | 07 |

Fonte: pesquisa direta

A totalidade de estudantes alvo das entrevistas integrantes desta pesquisa é de mulheres com idades entre 20 e 24 anos. No entanto, ressaltamos que, no universo de estagiários/as remunerados/as da FASSO/UERN, não há uma predominância exclusiva do sexo feminino, sendo visível, a partir do momento das matrículas no curso de Serviço Social, uma perspectiva de desfeminização da profissão⁷⁶, ainda que bastante incipiente.

Quanto à trajetória escolar, todas as entrevistadas são egressas de escolas públicas⁷⁷. Em relação à graduação, no semestre letivo 2006.2, quatro delas estavam cursando o sexto período do curso de Serviço Social e três estavam em fase de conclusão.

À exceção de uma - que é separada e que também é a única a possuir filhos, no caso uma filha - as demais são solteiras. Três delas já realizavam o estágio há mais de um ano e as outras estão atuando como estagiárias há pelo menos oito meses.

No que se refere ao valor da bolsa, as remunerações recebidas pelas estagiárias de Serviço Social entrevistadas oscilam entre R\$ 160,00 (cento e sessenta reais) e R\$ 396,00 (trezentos e noventa e seis reais) e isso representa a única renda pessoal dessas estudantes, com exceção de uma delas, que afirmou receber, da família, uma complementação financeira para pagamento de suas despesas pessoais. A renda familiar das estagiárias varia entre dois e oito salários mínimos⁷⁸, sendo que, para a maioria, a família possui renda mensal de dois a quatro salários mínimos.

A carga horária com a qual as estagiárias estão comprometidas nas instituições é diversa: há casos em que devem cumprir quinze horas, vinte (na maioria dos casos), vinte e cinco e até trinta e quatro horas semanais. É interessante evidenciar que, dentre estas estudantes, três já residiam no município de Mossoró antes de ingressar na UERN. As demais, considerando que suas famílias moram em outros municípios, tiveram que se instalar na cidade para viabilizar sua permanência na universidade. Isso lhes acrescenta várias despesas e aumenta a necessidade de acesso a uma renda que lhes garanta a satisfação de suas necessidades materiais.

Para melhor visualização do perfil das estagiárias entrevistadas, apresentamos, a seguir, um quadro com os dados gerais desse perfil. Antes, porém, é relevante destacar que,

⁷⁶ Em 2001, entre o corpo discente da FASSO/UERN, havia somente dois estudantes, enquanto em 2004, dez dos acadêmicos dessa Faculdade eram do sexo masculino (SANTOS, 2005).

⁷⁷ Esse dado mostra, por um lado, que as camadas populares são, predominantemente, as que ingressam no curso de Serviço Social e que procuram estágios remunerados e, por outro, reflete as diretrizes adotadas no vestibular da UERN, que, através de uma política de cotas, estabelece a reserva de 50% de suas vagas iniciais para estudantes egressos/as de escolas públicas, facilitando o acesso dos segmentos mais populares (ver, a esse respeito, o item que trata das tendências do ensino superior no Brasil).

⁷⁸ À época das entrevistas, o salário mínimo nacional, conforme o Ministério do Trabalho e Emprego (2007), era equivalente a R\$ 350,00.

para evitar a identificação das instituições abrangidas durante a pesquisa de campo, as nomeamos, aleatoriamente, de entidade A, B, C, D, E, F e G. Em seguida, tencionando ocultar a identidade dos sujeitos pesquisados e, ao mesmo tempo, expor as opiniões e os fatos coletados de forma que se possam estabelecer relações entre as particularidades de cada experiência de estágio, denominamos as pessoas com a mesma letra que identifica a instituição em que estão inseridas, de tal forma que estagiária A e a profissional A atuam na entidade identificada com essa mesma letra.

QUADRO 5

Perfil dos/as estagiários/as entrevistados/as⁷⁹

| Entidade concedente de estágio | Sexo | | Idade | | | | Estado civil | | | Domicílio | | Período do curso | | Cursou ensino médio | |
|--------------------------------|------|---|-------|----|----|----|--------------|---|---|-----------|---|------------------|----|---------------------|----------------|
| | M | F | 20 | 22 | 23 | 24 | S | C | O | M | O | 6° | 8° | Escola pública | Escola Privada |
| A | | X | | | X | | X | | | X | | | X | | X |
| B | | X | | X | | | X | | | | X | | X | | X |
| C | | X | | | X | | X | | | | X | X | | | X |
| D | | X | | | | X | X | | | | X | X | | | X |
| E | | X | X | | | | X | | | X | | X | | | X |
| F | | X | | X | | | X | | | | X | X | | | X |
| G | | X | | | X | | | | X | X | | | X | | X |
| TOTAL | - | 7 | 1 | 2 | 3 | 1 | 6 | - | 1 | 3 | 4 | 4 | 3 | 7 | - |

Fonte: pesquisa direta

Quanto às entrevistas com representantes das entidades concedentes de estágio, pretendíamos abranger um/a profissional de cada uma das sete organizações incluídas na pesquisa de campo. Contudo, uma das profissionais contactadas alegou indisponibilidade de tempo para dialogar conosco sobre estágio, sugerindo que enviássemos o roteiro de questões por e-mail. Apesar da nossa opção metodológica pela entrevista, diante da impossibilidade de realizá-la, atendemos à sugestão da profissional, encaminhando o roteiro de questões para o seu endereço eletrônico sem, no entanto, recebermos resposta. Em decorrência disso, foram efetuadas seis entrevistas com o segmento técnico.

Nas abordagens realizadas nas organizações concedentes, manifestamos nossa preferência em entrevistar assistentes sociais ou profissionais responsáveis pelo

⁷⁹ No quadro 5, deve-se observar que, nas informações acerca do estado civil, a letra “S” significa solteira, “C” refere-se a casada e “O” representa a opção outros, no caso, separada. Quanto ao domicílio, consideramos a situação da estudante anteriormente à sua inserção no curso, sendo que “M” indica Mossoró e a letra “O” representa outros municípios.

acompanhamento do estágio ou, ainda, funcionários/as a quem os/as estagiários/as estavam imediatamente subordinados/as hierarquicamente.

As entrevistas realizadas com representantes das entidades concedentes de estágio remunerado também foram marcadas, curiosa e coincidentemente, por uma presença exclusivamente feminina. Das entrevistadas, três têm formação profissional em Serviço Social⁸⁰, uma é graduada em Ciências Contábeis, uma é economista e outra é pedagoga. Dentre as profissionais que são graduadas em Serviço Social, uma exerce exclusivamente o cargo de assistente social e as outras duas assumem a coordenação de programas institucionais. As demais profissionais exercem os seguintes cargos: uma atua como supervisora pedagógica, outra como agente empresarial e uma delas é a proprietária e administradora da entidade concedente do estágio.

Como pudemos constatar, em três das instituições em que os/as estudantes de Serviço Social atuaram ou estão atuando como estagiários/as remunerados/as, *não há assistentes sociais contratados/as* para exercer tal função. Por conseguinte, há unidades concedentes em que inexistente o processo de supervisão de estágio ou, quando existe alguma forma de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo/a estagiário/a, esta é feita por outros/as profissionais, conforme podemos visualizar no próximo quadro.

QUADRO 6

Situação do estágio em relação à supervisão de campo

| Entidade concedente do estágio | Há acompanhamento das atividades discentes? | | Há supervisão realizada por assistente social? | | Há vinculação das atividades de estágio com o Serviço Social? | |
|--------------------------------|---|-----------|--|-----------|---|-----------|
| | sim | Não | Sim | não | sim | Não |
| A | X | | X | | X | |
| B | X | | X | | X | |
| C | X | | X | | X | |
| D | X | | | X | | X |
| E | X | | | X | | X |
| F | | X | | X | | X |
| G | X | | X | | X | |
| TOTAL | 06 | 01 | 04 | 03 | 04 | 03 |

Fonte: pesquisa direta

⁸⁰ Uma dessas assistentes sociais é graduada também em Pedagogia.

Para melhor entendimento da situação do estágio em relação à supervisão, é importante esclarecer que, ao assinalarmos a existência ou não de acompanhamento das atividades discentes, consideramos as falas de ambos os segmentos que, como pudemos verificar, nem sempre identificam esse acompanhamento com a necessária presença do/a assistente social. Ressaltamos também que a afirmação dos sujeitos de que há alguma forma de acompanhamento do processo de estágio não representa, necessariamente, uma preocupação pedagógica, sendo que, em alguns casos, o acompanhamento é direcionado para a busca de auferir e intensificar a produtividade da força de trabalho estudantil, bem como identificar a necessidade de maior qualificação para o exercício da função.

Em todos os casos, os agentes de integração intermedeiam a relação entre a unidade concedente e a universidade para a realização da citada modalidade de estágio. A grande maioria deles é mediada pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e apenas uma delas através do Centro de Integração Escola-Empresa (CIEE)⁸¹. É relevante destacar que, conforme o depoimento de algumas representantes institucionais, inexistente qualquer forma de acompanhamento de estagiários/as por parte da UERN, bem como pelo agente de integração:

Nada. Pelo agente de integração, não tem nada. Coloca a estagiária lá e a estagiária ... Aqui, é a instituição! (profissional B).

Olhe, com relação à faculdade, até hoje não teve, nunca houve nenhuma supervisão, nem nenhuma orientação para esses estagiários remunerados. Nunca! [...] a única coisa que eu vejo, assim, é uma exigência do agente de integração, que é para eles estagiarem tem que ter uma pessoa da área e da entidade concedente também, né? (Profissional A).

Constatado que parte das estagiárias atuam no setor de Serviço Social ou estão vinculadas ao trabalho de assistentes sociais, chamou-nos a atenção a situação de três estágios nos quais as estudantes estão inseridas, nas referidas instituições, em atividades distanciadas do exercício da profissão, a saber: em atividade docente em área diversa do Serviço Social, na recepção e no setor de promoção de treinamentos⁸². Nessas instituições, não existem profissionais contratados/as para trabalhar como assistentes sociais. A realidade encontrada

⁸¹ O IEL e o CIEE atuam como agentes de integração conveniados com a UERN, conforme possibilidade prevista no Decreto N° 87.497/82, que prevê como finalidade para esses órgãos intermediadores entre as partes envolvidas nos estágios: identificação de oportunidades de estágio, facilitação dos ajustes das condições dos estágios e da sua formalização, cadastramento de estudantes e instituições públicas e privadas, pagamento de bolsas, entre outros serviços administrativos, acordados com a instituição de ensino.

⁸² Entre as atividades exercidas por assistentes sociais, encontra-se o desenvolvimento de atividades no setor de Recursos Humanos e, entre estas, situa-se a promoção de treinamentos. Contudo, nesse caso, as atividades exercidas pela estagiária se distanciam das atividades desenvolvidas pelo Serviço Social quando inserido no setor de Recursos Humanos.

desvirtua a natureza didático-pedagógica do estágio e afronta, claramente, o que preceitua a Lei de Regulamentação da profissão (8.662/93), que elenca o treinamento, a avaliação e a supervisão direta de estagiários/as de Serviço Social como uma das atribuições privativas do/a assistente social que, para tanto, deve estar registrado/a no Conselho Regional de Serviço Social de sua jurisdição.

As situações evidenciadas expõem a existência de casos em que se estabelecem contratos de estágio visando suprir necessidades de contratação de pessoas para o exercício de funções burocráticas e administrativas que pouco, ou nada, têm a ver com a intervenção e, muito menos, com a formação profissional dos/as assistentes sociais, consistindo numa forma de inserção precária de estudantes no mercado de trabalho.

A precarização presente na relação de estágio pode ser evidenciada por situações tais como o atraso no pagamento da remuneração e a finalização do contrato de estágio antes da data prevista e sem aviso antecipado, gerando uma profunda insegurança e instabilidade para os/as estudantes que estão exercendo esse tipo de atividade. Para melhor evidenciar a situação, citamos a fala de uma das entrevistadas:

Iríamos até o final de dezembro, né? Completaríamos o ano e não foi assim, eles rescindiram o contrato antes da gente... antes da data prevista. [...] O problema foi porque eles não informaram. [...] Quer dizer, a gente já tava contando com aquele salário, né? A gente não tinha nem se organizado [...] sem saber que não iria contar mais com aquilo. E foi assim (estagiária G).

Pudemos também constatar que há, entre as estagiárias entrevistadas, a perspectiva de se inserir profissionalmente na instituição após o término do contrato de estágio, especialmente nos casos de instituições vinculadas à iniciativa privada. Uma delas, que evidenciou essa perspectiva de continuar na instituição depois de findo o prazo do estágio, acabou sendo realmente contratada, só que não foi para exercer a função de assistente social, mas para desenvolver atividades de apoio administrativo no setor de recursos humanos. Esse fato, diga-se de passagem, foi bastante comemorado pela estudante, concluinte do curso, por considerar que suas atividades não estarão tão distantes das que realizava no setor de Serviço Social, analisando que a assistente social da instituição realiza atividades direcionadas aos/as funcionários/as da instituição, em parceria com o setor de recursos humanos.

Cientes de que essa inserção da estudante no mercado de trabalho será decisiva, ainda que provavelmente insuficiente para a satisfação de suas necessidades imediatas, compartilhamos da satisfação da ex-estagiária recém-contratada pela entidade na qual

desenvolveu seu estágio não-obrigatório remunerado. Vale ressaltar, contudo, que fatos como esse demonstram que são reduzidas as perspectivas de inserção no mercado de trabalho profissional dos/as egressos/as dos cursos de graduação em Serviço Social⁸³ e que, infelizmente, há pouca disposição das empresas em efetivar estagiários/as para atuar nas funções para as quais estão sendo graduados/as. Comumente, as vagas para estagiários/as, mesmo para aqueles/as que se inserem na dinâmica do cotidiano do trabalho profissional do/a assistente social, acabam sendo ocupadas por outros/as estudantes estagiários/as de Serviço Social.

Além disso, percebemos que o fato de se contratar ex-estagiários/as para funções auxiliares para as quais não se exige formação profissional em Serviço Social denota a possibilidade de estes/as estarem sendo vistos/as pela instituição apenas como auxiliares do/a assistente social, para o desenvolvimento de atividades meramente administrativas e burocráticas que, apesar da proximidade estabelecida com o/a profissional de Serviço Social, podem representar pouca ou nenhuma serventia para seu processo de formação profissional como assistente social.

Mas nem todos os casos caminham para a contratação de ex-estagiários/as como empregados/as, já que, no serviço público, o ingresso efetivo, felizmente, dá-se exclusivamente por meio de concurso público. Outro elemento que dificulta a contratação de ex-estagiários é que, nas empresas privadas, o índice de contratação é reduzido⁸⁴ mediante a possibilidade de substituição do/as ex-estagiários/as por outros/as estudantes estagiários/as, assim como de vagas de emprego por vagas de estágio e por outros mecanismos de diminuição de custos. Mesmo assim, essa expectativa é marcante nos discursos das estudantes, conforme visualizamos no discurso a seguir, verbalizado por uma estagiária inserida em instituição em que não há assistente social, nem acompanhamento de suas atividades (distanciadas do exercício da profissão):

[...] Pensei que eu, enquanto assistente social, estando ali, eles pudessem pensar na possibilidade de uma assistente social, abrir um campo de estágio ou seria um espaço para assistente social, né? Seria assim: a princípio eu pensei só coisas negativas em relação ao telefone, em relação a tudo. Depois

⁸³ No período mais recente, temos observado que uma das oportunidades de inserção profissional dos/as assistentes sociais tem sido a área da assistência social, especialmente para atuar nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e nos Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS), em decorrência das exigências de inserção desse/a profissional contidas na Política de Recursos Humanos dessa área, conforme Norma Operacional (NOB-RH/SUAS). Maiores informações acerca das tendências do mercado de trabalho para os/as egressos/as do curso de Serviço Social da UERN estão sendo investigadas por um grupo de pesquisadoras da FASSO/UERN, coordenado pela professora Dr^a. Sâmya Rodrigues Ramos.

⁸⁴ A esse respeito, é ilustrativa a informação divulgada por Santos (2006) de que, na Volks, apenas 12% dos/as estagiários/as tornam-se empregados/as.

eu fui perceber que eu estava na instituição e eu podia pensar em alguns projetos pra instituição (estagiária D).

Observemos que a estagiária se mostra ciente do distanciamento entre a vivência do estágio remunerado e seu processo de formação profissional e sente-se inquieta com isso, mas busca superar, de alguma forma, os limites educativos da experiência de estágio não-obrigatório, na expectativa de mostrar as potencialidades da inserção de profissionais da área de Serviço Social na entidade concedente.

Outra questão que consideramos relevante destacar diz respeito à forma de inserção das estudantes nos estágios remunerados, chamando atenção para o fato de que, nem sempre, existe a divulgação das vagas entre os/as demais discentes do curso e, em alguns casos, o que ocorre é a indicação para o preenchimento das vagas de estágio, não existindo o processo seletivo. Indagada acerca da existência ou não de seleção para o alcance da oportunidade de estágio, uma das entrevistadas afirmou:

Foi indicação. [...] minha supervisora de prática, porque ela conhecia a coordenadora do setor, que procurou ela pra saber de estagiárias e ela me indicou (estagiária G).

A mesma estagiária, ao ratificar a existência de favorecimento individual para sua inserção e permanência na unidade concedente do estágio remunerado, cita o caso de suas colegas cujos contratos de estágio remunerado não foram renovados, opinando sobre o que motivou sua não-continuidade:

Elas sentiram muita dificuldade em aceitar muitas coisas, por isso que elas saíram. Porque elas saíram nesse período em que eu saí, só que elas não foram chamadas de volta. Só eu que fui chamada de volta, né? Elas não. Não foram chamadas. Não foram chamadas justamente por isso, né? (estagiária G).

Verificamos que a estudante demonstra criticidade na análise dos acontecimentos. Entretanto, assume uma postura de submissão às exigências que subjazem à sua permanência como estagiária da organização concedente, num tácito acordo de boa convivência. Dessa forma, preocupamo-nos com os desdobramentos de tal experiência de estágio para a formação profissional, dificultando a construção do perfil de assistente social que se pretende formar e proliferando atitudes de passividade e desestímulo para com os acontecimentos que permeiam o cotidiano institucional. Então, experiências como essa, além de contribuir para o desempenho de atividades meramente técnicas e imediatistas, também fomentam, com

certeza, a formação de assistentes sociais descomprometidos/as e/ou descrentes em relação à possibilidade histórica de transformação da realidade social em que estamos inseridos/as.

Há problemas na forma de inserção e na permanência de estagiários/as, verificando-se que nem sempre se realiza ampla divulgação das vagas e criteriosa e justa seleção dos/as candidatos/as, bem como ocorrem situações em que os requisitos para a atuação discente como estagiário/a são desconsiderados, havendo tanto a inserção de acadêmicos/as que ainda não estão no quarto período do curso quanto a continuidade do estágio remunerado durante o último semestre do curso, impedimentos expressos no Programa de Estágios da UERN/DAE, que delimita a participação no programa para os/as que estejam cursando a partir do quarto até o penúltimo período do curso⁸⁵. Esse tipo de problema fica evidente na fala de uma das profissionais entrevistadas:

Tem uma estagiária agora, mas eu não sei. [...] Até agora eu não sei se é voluntária ou se é pelo agente de integração, porque ela não pode. Eu rejeitei esse tipo de pessoa no Serviço Social, porque é um setor que é muito fechado... tem muita ética... E a estagiária está começando agora. [...] Mas ele (o diretor) conversou comigo, ela tem amizade, parece que é uma pessoa da casa, ele não entrou em detalhes, mas disse: ela vai ficar no Serviço Social. E eu tive que acatar essa idéia porque você sabe, afinal de contas, né? (profissional B).

O discurso evidencia, novamente, o favorecimento na indicação de estudantes para os estágios e o desrespeito aos requisitos estabelecidos pela UERN para que o/a discente participe de experiências de estágio não-obrigatório, dentre eles a existência do processo seletivo. Demonstra ainda que a estagiária envolvida nessa situação iniciou suas atividades na entidade concedente e permaneceu, pelo menos inicialmente, sem nenhuma forma de acompanhamento e sem a formalização do termo de compromisso do estágio.

Constatamos também a existência de uma estudante que já estava cursando o último período e ainda permanecia sendo tratada como estagiária, sem, no entanto, haver mais nenhum tipo de vinculação nem com o agente de integração, nem com o DAE e, muito menos, com a FASSO, adiando-se a possibilidade de seleção de novos/as estagiários/as e desconsiderando-se os pré-requisitos da UERN, que impedem a participação de acadêmicos/as após a conclusão do penúltimo período do curso.

⁸⁵ Encontra-se em fase de tramitação no CONSEPE-UERN uma proposta de norma de estágio na qual modificam-se esses requisitos, permitindo a participação de estudantes da UERN em estágios não-obrigatórios desde que tenham integralizado os créditos equivalentes a dois períodos, permanecendo o impedimento de participar dos referidos estágios os/as acadêmicos/as que estiverem cursando o último período do seu curso.

Em ambos os casos, os vínculos que essas pessoas mantêm são, exclusivamente, com a empresa onde estão atuando, descaracterizada a relação de estágio e evidenciada a de emprego.

Como vemos, os estágios não-obrigatórios remunerados são permeados por equívocos e desvirtuamentos de sua natureza pedagógica, o que não é uma questão vivenciada apenas pelos/as acadêmicos/as do curso de Serviço Social da UERN, mas faz parte de um contexto mais amplo de disseminação da lógica da exploração, da cultura do favorecimento político partidário e do individualismo. Situação que é alimentada pelas lacunas existentes na legislação; pelas limitações no exercício da fiscalização; pela omissão das instituições educacionais, decorrente do reconhecimento das dificuldades financeiras de parte do seu corpo discente; pela ausência/insuficiência de programas de assistência estudantil; e pela fragilidade da condição imposta ao segmento estudantil que, embora ainda esteja passando por um processo de formação profissional, já se encontra com suas capacidades de participação economicamente ativa em vigor e, vivenciando, nessa simultaneidade, a necessidade imediata de garantir uma forma de remuneração, ainda que instável e insuficiente.

Todos esses elementos constituem desafios a serem problematizados e enfrentados pelas instituições educacionais. Por isso, consideramos particularmente urgente a discussão/enfrentamento deles por parte de nós, assistentes sociais. Assim sendo, tal questão deve ser problematizada nos nossos espaços coletivos – congressos e encontros da categoria - e instâncias organizativas⁸⁶: ABEPSS e o conjunto CFESS/CRESS, em parceria com a ENESSO.

4.2 As concepções dos sujeitos acerca do estágio não-obrigatório remunerado

O segmento discente, ao ser instigado a expor suas concepções acerca do estágio não-obrigatório remunerado, demonstra compreender esse componente curricular como uma possibilidade de aprendizado e aquisição de experiência em áreas de atuação profissional diferentes daquelas de que, até então, tomou conhecimento. Evidenciam que essa modalidade de estágio é, também, uma oportunidade de estabelecimento da relação

⁸⁶ Há um processo de discussão mobilizada pelas entidades representativas da categoria profissional dos/as assistentes sociais a respeito das lacunas e dificuldades existentes na supervisão e na fiscalização dos estágios, com vistas à elaboração de uma regulamentação da operacionalização dos estágios por parte do CFESS. Contudo, pelo que podemos apreender, a questão dos estágios não-obrigatórios ainda requer uma maior evidência nesse processo.

teoria/prática. Entretanto, transparece uma frágil e distorcida compreensão dessa relação, ao referirem-se à possibilidade dada pelo estágio de aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos, ou fazendo menção a uma ruptura entre o empírico e o teórico, como podemos observar:

O estágio aqui nos dá muita oportunidade de aprendizado, de crescimento tanto profissional como pessoal e, assim, aqui no estágio a gente aprende tudo o que a gente estudou durante a faculdade, assim, de uma maneira mais teórica e tal. Mesmo que tenha o estágio curricular, aqui é um outro estágio, então, é outra oportunidade da gente aprender a vivenciar na prática mesmo tudo que a gente estuda, assim, de fazer aquela relação teoria e prática (estagiária A).

Pra mim, como experiência, eu achei muito válido, assim, é uma aprendizagem mesmo. Porque é totalmente diferente do que a gente aprende aqui (na universidade). É aquela velha história: teoria e prática, né? Assim, é uma coisa aqui e é uma coisa totalmente diferente lá. Vai até, assim, de encontro com o que, ideologicamente, é pregado aqui. A questão da politicagem é muito forte, muito mesmo. Quer dizer, se a gente... pra gente trabalhar tem que fechar os olhos pra muita coisa e tem que dançar conforme a música, se não, você está fora (estagiária G).

Podemos verificar que a permanência da estagiária na instituição nem sempre reflete favoravelmente no processo de formação profissional, visto que há distanciamento entre o cotidiano de atuação no estágio e os valores e princípios do projeto ético-político da profissão. O envolvimento em processos de intervenção permeados por atitudes definidas pela estudante como “politicagem” conflitam com o conjunto de valores e princípios expressos no Código de Ética do Assistente Social (Resolução CFESS nº273, de 13 de março de 1993), que preconiza, entre outros compromissos a serem assumidos pelo/a profissional, a democratização do acesso dos/as usuários/as aos serviços, a não-discriminação ou (des)favorecimento decorrente de qualquer motivo, dentre os quais citamos o vínculo político partidário.

Tal situação evidencia uma postura de desrespeito, por parte da unidade concedente, às orientações do referido código de ética, no qual se encontra expressa a proibição de o/a assistente social "utilizar recursos institucionais (pessoal e/ou financeiro) para fins partidários, eleitorais e clientelistas" (Art.9, alínea c). Essas unidades demonstram também um desrespeito ao compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, promovendo profundas distorções na efetivação e no reconhecimento dos direitos de cidadania. Ao integrar ações como essa, os/as estudantes podem ser influenciados/as a naturalizar as relações de desigualdade, exploração e alienação existentes no cotidiano das

instituições e, até a, comprometendo sua formação profissional, serem cooptados/as a participar do jogo político-partidário.

Ficou evidente que o estágio remunerado é visto, em grande parte, como uma possibilidade de acesso à remuneração, a ponto de algumas estagiárias colocarem esse aspecto como prioridade e, uma delas nem chegar a fazer referência à dimensão educativa desse tipo de estágio.

É uma forma de ajuda financeira e não só financeira, porque quando a gente entra numa instituição dessa a gente tem o que aprender, né? (estagiária D).

É um grande auxílio pra gente, principalmente quem é de outra cidade, [...] que os nossos pais têm que dividir despesas com aqui e com lá. [...] E é um auxílio grande, que ajuda a gente com despesa de transporte, de alimentação... Principalmente a gente que passa o dia fora, correndo: de manhã universidade, de tarde estágio, de noite universidade. O nosso curso aqui, que exige muito, suga o nosso sangue quase todo, né? A gente precisa de coisas mesmo, pra poder, no meio da rua mesmo, alimentação, ter um lugar pra tomar banho, geralmente no estágio. Essa renda que sai, ajuda muito. É um auxílio muito bom pras nossas despesas diárias. Compra uma coisa aqui, um sabonete, xampu... Ajuda muito (estagiária C).

Esse estágio, assim, eu creio que seja uma experiência muito boa. Inicialmente, eu acho que o que me levou mais foi o aspecto financeiro, assim, eu nem conhecia, eu ouvi falar que tinha essa seleção [...] eu nem sabia como era esse estágio, eu fui mais no aspecto financeiro mesmo. [...] é essa questão de estudante universitário, muitos gastos e tudo. Então, inicialmente foi isso. Mas depois eu fui vendo que tem vários outros aspectos nesse estágio, de experiência, de habilidade que, assim, a gente vai desenvolvendo no decorrer do estágio. Mas, inicialmente foi essa questão financeira mesmo (estagiária E).

A preocupação em valorizar o currículo profissional e a necessidade de garantir um rendimento influenciam na forma de conceber o estágio, sendo decisiva para motivar o/a estudante a buscar a inserção nele, a qual é desencadeada também, conforme expõem as estudantes entrevistadas, pela busca de novas experiências e conhecimentos acerca do trabalho profissional.

O que me motivou foi a experiência. Ter experiência em alguma coisa. [...] Aí, assim, foi mais a experiência, além de ganhar um salário também, né? De ter um dinheirinho pra mim, pra gastar comigo (estagiária G).

Primeiramente, assim, quando é um estágio remunerado você olha primeiro pra remuneração, não vamos ser hipócritas (estagiária F).

Entre as profissionais entrevistadas, as concepções de estágio remunerado evidenciam aspectos relacionados tanto ao potencial educativo contido nessa experiência, quanto, principalmente, à questão da necessidade institucional de usufruir o potencial dos/as estagiários/as no desempenho de sua força de trabalho.

Eu acho que o estágio remunerado é, assim, importante para a instituição, porque é uma oportunidade que dá aos estudantes, né? Então é importante demais. Aqui, nós precisamos demais de estagiário, porque o Serviço Social é muito procurado, é uma procura muito grande só para uma assistente social. [...] porque uma só pessoa não tem condições, a direção alega que não tem condições de contratar outra.... (profissional B).

A gente trabalha como se não houvesse diferença entre o remunerado e o estágio curricular, é uma aprendizagem, né? [...] É como se fossem todos fazendo estágio e aprendendo da mesma forma, ao mesmo tempo, né? Embora a gente saiba que os remunerados, eles têm a diferença só na quantidade de horas que eles têm que permanecer aqui, a mais. As meninas têm férias, eles permanecem. Então, os remunerados eles ficam mais junto da gente e o curricular, o tempo de permanência deles é menor. E eu acho que o remunerado, na nossa experiência, ele sai mais preparado do que o curricular (profissional A).

Há dez anos atrás, nós tivemos o nosso primeiro convênio com a UERN, certo? E nesse convênio a UERN, ela nos dava o direito de fazer a seleção desde o de enfermagem até outra área, né? E nesse sentido a gente via que se eles viessem para a nossa instituição, a remuneração, em relação ao pagamento né? Seria mais viável para a instituição, né isso? Porque, digamos, seria um ganho parcial né? (profissional F).

O que motiva a instituição a inserir estagiários/as de Serviço Social no desenvolvimento de suas atividades é parcialmente conhecido pelas profissionais, principalmente quando atuam em uma unidade vinculada a um departamento estadual ou nacional que implementou essa iniciativa. Verificamos que, muitas vezes, a equipe como um todo não toma parte na decisão, apesar de, na fala das entrevistadas, estar expressa a concordância e o desejo de dar continuidade a tal iniciativa.

Mesmo quando há o compromisso da profissional entrevistada com o aspecto educativo vinculado à formação profissional dos/as estagiários/as de Serviço Social no processo de contratação de estagiários/as remunerados/as, é marcante a idéia de que a motivação principal da unidade concedente para abertura de vagas para estagiários/as consiste na busca de suprir carências de pessoal, com reduzidos custos. A esse respeito, uma assistente social assinala:

A partir de 2001, com o início de um programa, porque era um programa

muito abrangente e eu, só, não tinha condições de trabalhar (profissional A).

O distanciamento da experiência de estágio remunerado em relação ao processo de formação profissional e a ausência de preocupação com a efetivação do seu caráter didático-pedagógico transparecem no depoimento de uma das profissionais, ao enfatizar que, diante da constatação de problemas na qualidade do atendimento na recepção, anteriormente realizado por estagiários/as do ensino médio, optou-se por selecionar acadêmicos/as do curso de Serviço Social para tal função. Essa iniciativa foi avaliada como capaz de solucionar os problemas do setor e reflete a imagem que a profissão ainda tem perante a sociedade, decorrente de anos de conservadorismo no Serviço Social, limitando o reconhecimento à atuação da categoria apenas a um “bom mocismo”, inspirado na caridade e na solidariedade, donde vem a identificação de que os/as assistentes sociais são os/as profissionais que melhor reúnem condições para lidar com pessoas e situações de conflito.

Aliás, o assistente social é ainda considerado o profissional adequado a lidar com relações humanas, mas esse papel é comumente utilizado para amenizar os conflitos sociais, como assinalam Yamamoto e Carvalho:

Face às relações sociais vigentes, em que as pessoas são tratadas como peças anônimas da engrenagem de produção, a personificação de seu oposto – isto é, do pessoal e do humanitário – é, também, capitalizada pelo poder, assumindo um papel de relativa importância na consolidação de sua legitimidade. Sendo o Assistente Social um técnico em relações humanas por excelência, essas características apontadas na prática profissional são recuperadas pelos representantes do poder no sentido de interferência e controle de aspectos da vida cotidiana da classe trabalhadora, utilizando-se da mediação desse intelectual (1991, p. 117).

Nesse sentido, verifica-se uma conseqüência negativa desse reconhecimento social adquirido pela profissão, posto que limita essa capacidade à condição apaziguadora e obscurecedora dos conflitos, na perspectiva de continuidade da vigente configuração das relações sociais.

Creditamos sim, ao/a assistente social (não como uma exclusividade deste/a profissional) a capacidade de lidar com situações conflituosas, tão presentes em seu cotidiano profissional e imensamente preñes de possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e de situações históricas. Devemos, portanto, atuar em e sobre situações conflituosas, estabelecendo as devidas mediações, para sabermos os momentos de atuarmos como apaziguadores/as de conflitos, mas também para percebermos os momentos nos quais é necessário resistir e manter os conflitos, a fim de buscar caminhos necessários à

construção de relações mais justas entre os indivíduos sociais.

Como assinalamos, o/a assistente social é sempre visto como o/a profissional apto a lidar com as pessoas e esse elemento é ressaltado inclusive no Código de Ética, no qual se enfatiza a necessidade de o/a assistente social socializar informações aos/as usuários/as, trabalhar pelo acesso, democratização e melhoria da qualidade dos serviços prestados. Dessa forma, o/a assistente social é, freqüentemente, o/a profissional que, ao atender a população, o faz com atenção e cuidado, tendo como preocupação socializar as informações para o/a usuário/a. Essa forma de agir é vista pelas entidades empregadoras como características do trabalho do/a assistente social.

Dessa forma, em outra entidade visitada, verificamos que a acadêmica de Serviço Social estagiária exerce, também, a função de recepcionista. Nesse caso, a profissional que entrevistamos ressaltou que a vaga de estágio para esse setor não foi exclusiva para estudantes da FASSO, mas expressou que há certo consenso na instituição acerca das potencialidades dos/as futuros/as assistentes sociais para assumir essa atribuição. A entrevistada destaca que a função ocupada não se restringe a dar informações ou realizar atendimento telefônico, abrangendo a recepção a treinandos/as e treinadores/as, bem como a empresários/as e políticos locais e regionais. Além disso, enfoca a participação da estagiária na abertura dos cursos promovidos pela unidade concedente do estágio e enaltece a capacidade dos/as estudantes do curso de Serviço Social para se comunicar com o público e em público, realçando o compromisso destes/as com a humanização do atendimento à população.

Ultimamente, tem ganhado adeptos o discurso da necessidade de humanização das relações sociais em todos os âmbitos. Sem desconsiderar a necessidade da solidariedade e da humanização das relações cotidianas, chamamos a atenção também para o aspecto mistificador e encobridor do discurso humanitário na sociedade capitalista, ressaltado brilhantemente por Marx, ao enfatizar a indiferença de alguns economistas em relação ao caráter antagônico das relações de produção burguesas, dentre estes os adeptos da escola humanitária:

[...] que se preocupa com o lado mau das relações de produção actuais. Essa escola procura, por descargo de consciência, atenuar ainda que pouco os contrastes reais: lamenta sinceramente a desgraça do proletariado, a concorrência desenfreada dos burgueses uns com os outros e; aconselha os operários a serem sóbrios, a trabalharem conscienciosamente a terem poucos filhos; recomenda aos burgueses que se entreguem a produção com um entusiasmo reflectido (MARX, 1974, p.99).

Ao enfatizarmos o caráter mistificador do discurso humanitário, não estamos negando, como já assinalamos, a necessidade de solidariedade e humanização das relações cotidianas. Estamos somente chamando a atenção para a insuficiência de tais ações, uma vez que se dão num contexto de exploração e de desigualdade social.

De uma maneira geral, podemos constatar que o estágio curricular não-obrigatório remunerado comumente representa uma estratégia de exploração de mão-de-obra barata e altamente engajada com os objetivos e metas institucionais. Portanto, é marcante o reconhecimento das potencialidades do/a estagiário/a em relação à intensidade de trabalho que está disposto/a a oferecer à entidade.

Para além disso, ainda que intrinsecamente relacionado, acreditamos que as vantagens da contratação de estagiários/as abrangem sua repercussão subjetiva na relação dos/as empregados/as com a instituição empregadora que, conforme demonstra o discurso que se segue, passa a apontar o envolvimento e a disponibilidade discente como exemplo diametralmente oposto às atitudes do pessoal contratado, que subliminarmente é cobrado a demonstrar semelhante disposição. Do contrário, poderá ser substituído por quem a demonstre, possivelmente estagiários/as, cujas atitudes, tal como o Farol de Alexandria⁸⁷, são utilizadas para apontar o caminho a ser seguido.

Quando a gente assumia o acadêmico em sala de aula, a gente sabia que ele vinha com uma preparação, a gente sabia que eles entendiam, porque eles estavam estudando, entendeu? Eles não tinham os vícios da profissão. Mas quando a gente pega uma pessoa assim, que faz tempo que já terminou, que já passou por determinadas experiências (experiência salarial, experiência de campo de trabalho...), já vem cheio de vícios e o acadêmico ele não tem vício da profissão. Ele é novinho, ele tem gás, entendeu? Você pode explorar. Ele faz planejamento, ele se preocupa, entendeu? Ele é pontual, ele não é sobrecarregado dos problemas cotidianos, ele ainda está muito ligado ainda na questão da sua formação (profissional F).

Mesmo sem desconsiderar ou minimizar o aspecto de possibilitar a experiência de estágio ao/a estudante como fator motivador por parte da entidade em que atuam, as assistentes sociais entrevistadas evidenciam a necessidade de suprir lacunas de mão-de-obra. Nesse sentido, as instituições optam por soluções, nem sempre politicamente corretas, nas quais aparece a alternativa de precarização do trabalho, caracterizada pela realização de

⁸⁷ Considerado uma das sete maravilhas da Antigüidade clássica, o Farol de Alexandria situava-se na ilha de Faros, na cidade de Alexandria, no Egito. Inaugurado em 270 a.C., teve sua construção motivada pela necessidade de sinalizar o porto, advertindo os navegantes acerca da proximidade dos recifes, direcionando, assim, o caminho a ser seguido.

convênios de estágio em oposição à formalização de contratos de empregos.

Eu usei mesmo os argumentos do dia-a-dia para a direção. Olha, eu acho que vai dar um apoio muito grande para o Serviço Social e eu comecei a convencer que era muita coisa pra mim [...] você sabe, arranje uma pessoa para o Serviço Social, eu não agüento mais sozinha, sabe? Ai o diretor: você sabe que não pode contratar, não temos condições e... mas vamos pegar estagiário [...]. E a gente foi conversando com o agente de integração e ele ofereceu também, né? Uma parceria e começou a mandar estagiário e agora, vai abrir campo pra outros, né? Acredito que ele vai pegar também, agora, a partir de fevereiro, ele vai estender a outros, né? A farmácia... (profissional B).

Observemos que, pela fala da profissional, a experiência de estágio como meio de precarização do trabalho atendeu tão bem aos interesses de exploração de mão-de-obra barata que vai ser estendido aos outros setores da instituição. Não se pode desconhecer que as empresas envidam esforços na redução dos seus custos como um dos fatores necessários à sua permanência no mercado capitalista e à garantia de alcançar o objetivo, que, na sua essência, é auferir lucros. Entendemos, entretanto, que isso não pode ser feito em detrimento do compromisso com a natureza educacional da relação empresa/estudante/escola para a efetivação de toda e qualquer modalidade de estágio. A esse respeito, é ilustrativo o comentário do jurista Maurício Delgado, enfatizando que

“[...] não obstante seja inegável que o estágio e o trabalho dele resultante, consubstancie um conteúdo econômico para a parte concedente (tomador de serviços), é imprescindível aferir-se o papel agregador efetivo do estágio à escolaridade e formação profissional do estagiário” (apud SANTOS, 2006, p. 41).

Há que se buscarem alternativas para que o estágio concilie a satisfação dos interesses das unidades concedentes, para que continuem a abrir suas portas para a inserção de estudantes na dinâmica de sua intervenção - fator indispensável ao processo de formação profissional - com a garantia das demandas do sistema educacional.

Para as empresas, segundo avaliação de Santos (2006), a figura do/a estagiário/a representa a antítese entre a salvação (em face do seu reduzido custo) e o pecado (em decorrência da relação de exploração estabelecida). Pecado esse que lhes pode custar danos quanto à sua aceitabilidade social, num contexto de enaltecimento de discursos e práticas comprometidas com a responsabilidade social empresarial⁸⁸.

⁸⁸ Compromisso que, na realidade, significa muito mais uma estratégia de marketing do que uma efetiva

Acreditamos, contudo - sem que isso signifique uma defesa da possibilidade de conciliação entre a exploração capitalista e a justiça e a equidade social - na possibilidade de continuidade e até de intensificação das oportunidades de estágio, aliando a isso o respeito à sua natureza educacional, mediante a destinação das vagas para atividades efetivamente enriquecedoras para o processo de formação profissional e com a garantia de profissionais competentes e disponíveis para proceder ao acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo/a estagiário/a, contribuindo para a compreensão e a reflexão acerca da relação entre a intervenção e os conteúdos curriculares. Para tanto, é necessário ainda que se observe a imperiosa necessidade de conciliação entre o horário de estágio e o das atividades educacionais, considerando deslocamentos, alimentação, estudos extra sala de aula e descanso⁸⁹.

Pensamos que, respeitando essas condições, o estágio permanece vantajoso para as empresas, tanto do ponto de vista econômico quanto na ótica das possibilidades advindas da interação entre o mercado de trabalho e o âmbito acadêmico-científico e da presença de indivíduos motivados, criativos e propositivos na composição da equipe efetivadora das atividades na entidade concedente.

4.3 As vivências do estágio não-obrigatório e suas influências para os/as futuros/as assistentes sociais

As atribuições estabelecidas para as estudantes nas entidades concedentes dos estágios remunerados são bastante diversas. A definição e a forma de operacionalização das atividades discentes são definidas por influência das formas e motivações que as levam a inserir-se nas instituições concedentes; pela vinculação ou distanciamento em relação à atuação profissional na área do Serviço Social; pela existência ou não de supervisão; bem como se diferenciam em decorrência da natureza e da área de atuação da instituição.

Verificamos, durante a busca de informações procedida no Departamento de Assistência ao Estudante (DAE/UERN) que, nos Termos de Compromisso de Estágio (TCE), nem sempre estão especificadas, de forma detalhada, as atividades a serem desenvolvidas pelos/as estagiários/as. A vinculação da experiência de estágio ao exercício da futura profissão

preocupação com a qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, o compromisso social empresarial limita-se, na maioria das vezes, ao âmbito discursivo. Para uma visão crítica sobre responsabilidade social empresarial, ver Montañó (2002).

⁸⁹ Essa possibilidade se inscreve no caráter contraditório da sociedade capitalista com seus fenômenos, o que faz com que estes não respondam mecanicamente a um só objetivo, mas, pela mesma ação, responda a diferentes interesses.

do/a discente não consta claramente em todos os TCEs.

Algumas entidades, contudo, apresentam, nos termos de compromisso firmados com acadêmicos/as de Serviço Social, atividades pertinentes à intervenção profissional, tais como: auxiliar nas visitas domiciliares, elaborar pareceres sociais e prestar informações à sociedade sobre os programas desenvolvidos pela instituição. Em outras, encontramos a informação, ao mesmo tempo genérica e vaga, de que o/a estagiário/a deverá auxiliar nas rotinas e atividades de Serviço Social.

Outrossim, observamos que há termos de compromisso nos quais se especificam, dentre as atividades a serem destinadas ao/a graduando/a do curso de Serviço Social, os seguintes procedimentos: atendimento ao público, preparação e encaminhamento de processos e relações públicas. Há casos em que se aponta como responsabilidade do/a estagiário/a de Serviço Social: recepção e atendimento a clientes, organização e logística de cursos, inscrições nos cursos e atendimentos telefônicos.

Neste caso, inexistente até mesmo o cuidado de mascarar a exploração de estudantes em atividades desvinculadas de seu processo de formação profissional, explicitando “atendimento ao cliente, inscrição nos cursos e atendimento telefônico” como as atribuições a serem assumidas pelos/as estagiários/as. É relevante esclarecer que essas atividades muitas vezes são desenvolvidas pelos/as assistentes sociais no exercício da profissão, em virtude de sua relação com a operacionalização dos serviços e com qualidade do atendimento à população. Entretanto, no caso dos estágios, as referidas atividades se relacionam exclusivamente ao serviço da recepção, sem conexão com a intervenção profissional, inclusive em entidades que não possuem assistentes sociais em seus quadros funcionais.

Despertou atenção o fato de que uma das entidades concedentes recebeu estudante do curso de Serviço Social, conforme consta em Termo de Compromisso de Estágio, para “monitoração em sala de aula”, envolvendo-a na docência em curso técnico, distanciando-se das competências para as quais o curso de Serviço Social da UERN se propõe qualificar. Outra questão interessante é que há TCEs de que consta, no rol de atribuições a serem assumidas pelo/a estagiário/a, a informação genérica de que este/a desenvolverá “atividades na área do curso em geral”, mas, na realidade, pudemos verificar que destinam ao/a estagiário/a atividades meramente burocráticas e administrativas.

Nos casos em que a atividade está desvinculada da atuação e da orientação de um/a assistente social, verificamos duas situações distintas em relação à atitude estudantil: uma caracterizada por angústia, desconforto e desconhecimento prévio perante a situação e outra por despreocupação e por ciência antecipada do tipo de função a ser assumida no estágio

remunerado. No segundo caso, pelo menos aparentemente, não há uma compreensão acerca da dimensão efetiva da natureza educacional do estágio, seja ou não obrigatório.

Nos contatos com pessoas envolvidas nos processos de estágio remunerado, as informações emitidas por discentes e profissionais acerca das atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as de Serviço Social se complementam. Constatamos que, nas situações em que o/a estudante está inserido/a na dinâmica da atuação profissional do/a assistente social, as atividades citadas incluem a participação no planejamento, na execução e na avaliação das ações desenvolvidas, através da elaboração de planos e projetos de intervenção e de relatórios; a realização de reuniões, cursos, oficinas e palestras; a orientação, o acompanhamento e o encaminhamento de usuários/as para outros setores ou outras instituições; visitas a domicílios, leitos hospitalares, empresas, instituições filantrópicas e comunidades rurais; divulgação, esclarecimento e cadastramento nos programas e serviços da instituição; levantamento das condições socioeconômicas e da situação profissional dos/as usuários/as e mapeamento das instituições parceiras; elaboração de parecer social; dentre outras atividades inseridas no cotidiano do/a profissional de Serviço Social, inclusive atividades burocráticas, como o envio de correspondências e o controle de estoque de gêneros alimentícios de programa de assistência social.

Já nas entidades que direcionam a atuação dos/as futuros/as assistentes sociais para setores desvinculados da sua área de formação profissional, dentre as atividades citadas pelas entrevistadas (tanto estudantes quanto profissionais), destacamos: realizar, atender e transferir ligações telefônicas; anotar recados; recepcionar clientes; realizar divulgação e inscrição em cursos; planejar e ministrar aulas.

Acerca do acompanhamento, apenas uma das estudantes entrevistadas foi taxativa em afirmar que não recebeu nenhuma forma de acompanhamento em seu estágio, no qual desempenha atividades distantes da formação profissional, e que inexistente assistente social no quadro de funcionários/as da entidade concedente. Para melhor avaliação da gravidade dessa situação, transcrevemos a exposição da estagiária acerca da supervisão:

Realmente não tinha. [...] Eu que elaborava meu planejamento, até pedi orientação aqui, pra professora, pra vê como era, e fazer e tudo. Mas não teve um acompanhamento comigo não. [...] só queria assim, no final, quando eu passava as provas, que tinha as notas finais, ela (*profissional a qual estava subordinada na instituição concedente*) queria ver quem ficou, quem ficou de recuperação. É, só isso mesmo. Ela, por exemplo, deixava assim, bem livre, mas não tinha nenhum acompanhamento, que era pra ter (estagiária F).

Em geral, as estudantes admitem alguma forma de acompanhamento de suas atividades, mas insuficiente e nem sempre relacionada com o conteúdo teórico-prático constante na programação curricular do seu curso, como também nem sempre realizada por assistente social. Vejamos:

É tinha. Existiam reuniões, mas, assim, pronto: assim que nós começamos veio um pessoal de Natal. E a gente foi na prática, né? Eles informaram, assim por cima e ensinaram como preencher o questionário e a gente aprendeu mesmo, assim, na prática, vendo como eles faziam. Foi assim, muito de jogar a gente e... [...] Eu não... eu não senti muito, assim, essa participação, esse acompanhamento, não (estagiária G).

[...] você fica e aí a gente vai fazer uma semana de curso pra você, assim, alguns esclarecimentos de como você atender ao telefone, de como você atender o cliente ... Aí, pronto, eu fiquei uma semana até com a professora que dava o curso de telefonista, passou uns dias me acompanhando pra ver como é que eu atendia ao telefone e também houve uma semana muito bacana que foi um professor de inglês pra me orientar também como eu atender uma ligação, uma suposta ligação dos Estados Unidos [...] e aí eu já faço inglês na UERN, aí acabou assim, me beneficiando (estagiária D).

Tem. A gestora da matriz educacional ela quem fica coordenando a gente, quem avalia. Não tem uma avaliação assim tão... no papel e tudo, mas ela sempre vai dizendo assim, o que está bom, o que precisa melhorar. Ela acompanha, nos orienta, dá, assim, muita liberdade também. A gente faz muita coisa sem ela estar lá, porque ela viaja e tal. Mas, mesmo de longe, ela está coordenando a gente, tá orientando tudo o que a gente precisa, ela está sempre (estagiária E).

Entre as estagiárias que atuam diretamente vinculadas ao exercício profissional de assistentes sociais, a realidade confirma nossa idéia inicial de que a aproximação ou o distanciamento entre a atuação dos/as estagiários/as e o cotidiano da intervenção de profissionais da área de Serviço Social, bem como a existência ou não da supervisão do processo de estágio por esses/as profissionais são fatores determinantes da qualidade da influência da experiência de estágio remunerado para o desenvolvimento de competências e habilidades intrínsecas ao processo de formação profissional dos/as assistentes sociais. A esse respeito, vejamos, então, as informações dadas por duas estagiárias:

Tem sim, desde que a gente entrou aqui ela (a supervisora da entidade concedente) sempre se preocupou se a gente tá aprendendo, assim como eu falei, o que a gente faz ela sempre tá supervisionando, orientando, coordenando, passando e tal. A gente combina com ela, também ela dá sugestões, porque aqui tem reuniões tanto com os curriculares como com a gente (estagiária A).

Sempre, uma vez por mês ou então a cada dois meses, a gente se reúne, as duas estagiárias e assistentes sociais. A gente tem a nossa conversa, vê o que tá bom, o que tá precisando melhorar, ela tá sempre lá e tem essas conversas sempre que é pra gente ter um rumo certo e não sair do eixo, né? (estagiária C).

Mesmo quando a experiência do estágio acontece em instituição em que há assistente social atuando, nem sempre ocorre um processo de supervisão a contento. Observamos isso ao perguntarmos às estudantes entrevistadas se havia a realização da supervisão por parte da profissional e obtivemos de uma das estagiárias a informação de que os diálogos sobre o seu desempenho têm sido motivados apenas por solicitações da própria estudante e não por iniciativas da profissional. Esse fato também pode ser verificado na resposta, lacônica, de outra estudante:

Quando procurava, com certeza (estagiária G).

No segmento profissional, identificamos concepções acerca do acompanhamento das atividades de estágio que demonstram uma perspectiva mecânica, identificando o processo de supervisão com uma postura fiscalizadora. Uma das profissionais entrevistadas, inclusive, enaltece a ausência da supervisão, considerando essa atitude como uma postura flexível ou uma demonstração de confiança no compromisso e na capacidade do/a estagiário/a para executar as tarefas a contento:

A gente deixa bem à vontade, entendeu? Era flexível (profissional F).

Em outros casos, faz-se uma avaliação do desempenho dos/as estagiários/as idêntica à que é realizada com os/as funcionários/as da unidade concedente, levando em consideração a assiduidade, a pontualidade e outros critérios utilizados para inferir os resultados de tal desempenho para a instituição. Uma das entidades, inclusive, relatou que é auferida uma pontuação para cada aspecto avaliado, cujo cômputo final resulta em uma nota.

É oportuno e alentador destacar que identificamos, também, a existência de experiências de estágio em que há um processo de acompanhamento sistemático dos/as estudantes, realizado por profissional competente para tal e comprometido/a com a qualidade da formação profissional dos/as futuros/as assistentes sociais, conforme relatado:

Eu vejo o estagiário não como um empregado, não como um profissional que está cobrindo a vaga de um profissional, mas como uma pessoa que... eles vêm para... no intuito de aprender e a gente tem a responsabilidade por

esse profissional que está se formando e ensinar realmente as atribuições, as atividades do Serviço Social, né? O que eu sei, passar pra eles (profissional A).

Para as estagiárias, independentemente do tipo de atividade que desempenham, é inquestionável a contribuição que a experiência do estágio remunerado agrega à sua formação profissional, ressaltando que esta inclui o exercício da habilidade de falar em público e lidar com a população, evidenciando as oportunidades de participar de cursos e ministrar palestras, entre outras, tais como a realização de estudos nas áreas da saúde, do idoso, da criança e do adolescente, e demais temáticas que perpassam o exercício da profissão. Nesse sentido, em relação à contribuição que a experiência do estágio remunerado trouxe para a formação profissional, as estudantes afirmam:

Contribui. Porque assim, eu... a gente sempre tem dúvida sobre o que é que o assistente social faz realmente, né? [...] no sentido de conhecer o trabalho assim, em outra área, outro mundo, outra realidade (estagiária G).

E a gente está aqui desenvolvendo todas as atividades, crescendo, aprendendo tudo. Eu acredito que esse estágio tem contribuído muito. Tenho aprendido, assim, tenho vivenciado situações aqui que serão, assim, importantíssimas para minha formação. Assim, sair daqui e atuar como profissional mesmo, já vou levar toda essa carga de experiência, de saber como agir, como receber um usuário, de saber como agir eticamente, de estar sempre olhando o social. A gente... com certeza esse estágio tem proporcionado tudo isso (estagiária A).

Percebemos também que, dentre as estudantes que estão exercendo funções como as de recepcionista e de auxiliar administrativo, há um entendimento de que a vivência dessa experiência de estágio remunerado contribui para a formação profissional como assistente social, evidenciando a questão do desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as pessoas e de se comunicar em público. A participação no planejamento é citada por essas estagiárias entre os quesitos que enriquecem sua formação profissional já que, em alguns casos, elas participam da elaboração da programação das atividades e dos cursos a serem ofertados pelas instituições concedentes.

[...] essa questão de falar em público que eu tinha dificuldade e lá... eu sou forçada a toda hora, as próprias atividades, tem que estar falando, abrindo curso, me relacionando com pessoas o tempo todo (estagiária E).

É uma função que não é a minha área, mas eu estou pensando assim, não, eu vou lá, então eu vou usufruir, eu vou tentar aproveitar de maneira, não se

aproveitar daquela maneira mas... assim... tentar o que aqui pode me ajudar. Na verdade eu entrei aqui e pra qualquer estágio remunerado não só pra ganhar. Isso é interessante, o dinheiro é interessante pra qualquer pessoa, mas o aprendizado eu acho que ele perpassa todas essas coisas mais essas necessidades assim (estagiária D).

Constatamos, dentre as alunas que estão realizando atividades distanciadas do exercício profissional dos/as assistentes sociais, o empenho em conviver com essa adversidade e usufruir o espaço institucional como possibilidade de aprendizagem. Entretanto, na ânsia de alcançar tal intento, imaginam uma pseudo-relação entre as atribuições que desenvolvem e as atividades destinadas aos/as assistentes sociais. Dessa forma, atendimento ao público na recepção é interpretado como uma atividade capaz de promover atendimento diferenciado ao/a usuário/a, visto que, ao ser desempenhado por estudante de Serviço Social, realiza-se uma orientação e/ou encaminhamento comprometido com o respeito ao/a usuário/a e com a garantia do atendimento às necessidades imediatas que lhe trouxeram à entidade. Evidencia-se aí um processo de transferência da realidade apreendida na academia, com embasamento teórico e fundamentação didático-pedagógica direcionados a uma formação profissional específica, para uma realidade vivenciada, imediata e distorcida. Tal processo apresenta o risco de uma apreensão equivocada dos conteúdos e, principalmente, da forma de se identificar profissionalmente.

Sem desvalorizar a importância desses compromissos, assim como a necessidade de pessoas capacitadas para a realização de um bom atendimento nas recepções, nosso receio direciona-se à inexistência do aspecto formativo nessas experiências de estágio e à possibilidade de gerarem distorções na forma de o/a estudante compreender a profissão, dando margem a que o corpo discente, os/as usuários/as e os/as funcionários/as das organizações concedentes concluam, de forma limitante, que o/a graduado/a em Serviço Social será um/a excelente recepcionista, telefonista ou digitador/a, etc. Tais entendimentos ocasionam uma interpretação equivocada acerca da identidade profissional, confundindo o/a estudante numa fase determinante de seu processo de formação profissional. Essa situação pode alimentar a condição de subalternidade a que se sujeitam e são sujeitados/as parte da categoria dos/as assistentes sociais.

Ao analisar a questão da subalternidade profissional no Serviço Social, Lima (2005) ressalta que essa situação é influenciada por determinantes mais gerais, considerando que essa condição de subalternidade se verifica nas diversas profissões tidas como femininas que, por terem emergido mais recentemente, são menos consolidadas socialmente, além de terem nascido associadas a atividades consideradas naturalmente femininas e historicamente

assumidas pela mulher no espaço doméstico (educar, cuidar, tratar de doentes, nutrir, assistir etc), disseminando-se uma idéia de que requerem pouca qualificação técnica e intelectual para o seu desempenho. Em decorrência disso, massifica-se a crença de que não seria necessária uma remuneração elevada, já que as tarefas são fáceis e o salário das mulheres é complementar ao dos homens, estes compreendidos como provedores “naturais” da família. Por outro lado, a autora ressalta que a subalternidade profissional resulta, também, das condições particulares da inserção profissional do/a assistente social, sendo condicionada por uma série de elementos, tais como: a realidade institucional na qual se desenvolve a ação profissional - no que se refere ao seu caráter governamental, privado ou público não-governamental -; o cargo ocupado pelo/a profissional - tanto no que se refere à sua inserção em atividades de gestão e coordenação quanto ao nível de “privilegiamento”⁹⁰ creditado à profissão na área de atuação da instituição -; a possibilidade de alianças profissionais no interior da instituição; bem como a competência e a postura assumida pelo/a assistente social como profissional e como mulher - conforme a grande maioria dos casos.

Consideramos, pois, que essa interpretação equivocada da profissão, construída durante esses momentos de estágio – no qual se confunde o trabalho do Serviço Social com o de recepcionista, digitadora ou telefonista – pode vir a constituir outro elemento a ser considerado ao se analisar a questão da subalternidade profissional na profissão.

Ainda em relação à avaliação feita pelas estudantes no que se refere à contribuição do estágio remunerado para a sua formação profissional, ressaltamos que uma das entrevistadas, apesar de afirmar, enfaticamente, que houve essa contribuição, avalia que os conteúdos apreendidos durante o processo de formação facilitaram seu desempenho no estágio e não o contrário:

Eu acho, assim, que contribui muito, né? Porque eu faço estágio na área da saúde e eu podia fazer assim um paralelo do que eu via no meu estágio, de alguns profissionais da área técnica de enfermagem, médica, vamos dizer assim, que não prega muito pela ética, pela humanização e tudo e do tratamento com os pacientes e fazia esse paralelo da instituição que eu fazia estágio curricular e eu trazia pra sala de aula. Dizia a eles, vamos dizer, os maus exemplos, como seria um bom profissional, como agiria com relação com a ética, com a postura ética de humanização, de tratar o paciente bem, né? Como inserir direitos e tudo. Foi muito importante. Pelo menos... Quase todo dia eu pisava nessa tecla, nessa parte mesmo. Eu falava muito isso com

⁹⁰ Nas diversas instituições, existem aqueles/as profissionais considerados/as agentes privilegiados. São agentes privilegiados aqueles cujo objeto de trabalho coincide com o objeto institucional, a exemplo dos/as médicos/as na área da saúde e dos/as professores/as na educação. Dessa forma, na área da assistência social, os/as assistentes sociais gozam de um maior reconhecimento e prestígio do que em outros campos de intervenção, alcançando, assim, um maior nível de reconhecimento profissional (FALEIROS, 1993; LIMA, 2005).

eles, em relação à humanização, tratar bem o paciente... (estagiária F).

Ainda que havendo assistente social na entidade concedente e existindo vinculação das atividades discentes ao exercício da profissão Serviço Social, verificamos na fala de uma das estudantes que, apesar de afirmar que a experiência do estágio remunerado contribuiu para o conhecimento acerca do trabalho do/a assistente social naquela área de atuação, houve dificuldades na identificação das atividades desenvolvidas pela assistente social:

Ela ficava mais lá dentro, assim, no escritório. Era mais uma parte, acho que ela fazia o parecer e era mais a parte de digitação, de mandar pra Natal tudo digitado, tudo... porque era tudo informatizado, era tudo passado pro computador. Tudo que a gente trazia do campo elas... eles digitavam e mandavam pra Natal (estagiária G).

São apontadas várias dificuldades no desenvolvimento dos estágios remunerados por parte do segmento estudantil, dentre as quais se destacam a inadequação do espaço físico, atrasos no pagamento da remuneração, não-disponibilização de transportes na instituição para a realização de visitas, falta de disponibilidade de tempo para estudar e para participar de encontros científicos, de reuniões de departamento e das atividades como representante estudantil e até para freqüentar aulas. A respeito das dificuldades, os trechos abaixo são ilustrativos:

Tive, assim, com a diretora que, como eu falei, atrasava o pagamento e, realmente, quando a gente está num estágio remunerado, a gente quer receber direito. Eu tava trabalhando, eu tava fazendo o meu trabalho direitinho. [...] E ela não tava cumprindo com o que ela tinha feito no contrato (estagiária F).

Tem. Várias. Várias. Várias. Assim, é uma dificuldade enorme e o nosso contrato tem assim, que as atividades, é...é... o estágio ele tem que dar é... um tempo disponível para aquele estudante pra suas... pra seus trabalhos na academia, assim, as coisas do curso e eu encontro muita dificuldade porque, assim, eu sou tida como a estagiária que mais anda, a estagiária que mais anda. [...] pra estudar é uma dificuldade também porque, assim... eh... eu saio... eu estudo, vou daqui para o meu estágio curricular, chego em casa de duas da tarde, três horas almoço, aí vou pro estágio não-obrigatório de seis (vou de carona), e volto de dez. Chego em casa de dez e meia (já chego muito cansada) e ainda estudo. Até uma hora, mais ou menos, eu ainda consigo. E acabo estudando lá, na sala do telefone, estudando. E elas também não gostam que passem pessoas e vejam você estudando, a pessoa acaba saindo. É, porque vem perguntar, não, porque é... não vou atrapalhar porque ela está estudando. Ela... não querem que eu estude lá, mas sempre

que eu posso e depois de nove horas é sempre pouca ligação, poucas pessoas aí eu acabo estudando. [...] Encontros assim, que eu tinha que vir para a faculdade, trabalho que eu não posso faltar pra apresentar, elas não entendem é...assim... fica com a cara feia assim... pra estudar, não é na minha área, então são várias dificuldades (estagiária D).

Eu acho que a principal dificuldade é... assim... o meu estágio é das cinco às dez da tarde, eu não... com medo de não conseguir conciliar com o meu estágio curricular, que é de uma as cinco ai, mas eu falei com a assistente social do meu estágio e saiu um pouco mais cedo de lá. Aí eu compenso quando eu vou pra lá de manhã também. [...] Aí a dificuldade é essa, né? O cansaço que eu saio de um e vou direto pro outro. São cinco horas diárias, todo dia mesmo, no remunerado. Todos os dias. E às vezes a questão de estudar, que de tarde eu vou para o estágio obrigatório, de noite eu vou pra lá, então, ficou limitado meu tempo de estudo (estagiária E).

O salário da gente atrasava. Atrasava muito. O meu, às vezes, o meu chegou assim... a quase um mês de atraso (estagiária G).

É marcante o depoimento de uma das estudantes acerca das dificuldades encontradas no processo de estágio não-obrigatório remunerado, cuja preocupação focaliza o dilema de adotar atitudes que se desvirtuam dos valores éticos com os quais a categoria profissional está comprometida:

Iiiiih!!! foram tantas. [...] Essa questão assim, do que é certo e do que é errado. Porque a gente sabia que tava fazendo muita coisa errada. Assim, errada de acordo com o que a gente aprendeu aqui. Mas, assim, num... porque a gente fazia assim pra essas pessoas, o público da gente, que eram pessoas que precisavam, querendo ou não. Se tivessem ligados ou não à política, mas eram pessoas que estavam precisando. Claro que a gente fez algumas coisas que não precisavam tanto, né? Outras precisavam mais. Foi isso. Mas... assim... que a gente... assim... ficou... como é que eu posso lhe dizer (pausa e risos)... assim... a gente tinha que fazer, querendo ou não. Acho que... se a gente não fizesse, eles mesmo fariam (estagiária G).

É preocupante a constatação do nível de precarização e de exploração a que estão submetidos/as os/as estagiários/as remunerados/as, sujeitos a uma desproteção social, já que não usufruem do direito a férias, décimo terceiro salário, licença para tratamento de saúde, licença maternidade/paternidade, adicional noturno, dentre outros direitos conquistados pela sociedade para as pessoas que estão empregadas. Além da falta de direitos, existe, neste caso, o desrespeito aos princípios éticos da profissão, e a estudante, mesmo percebendo, vê-se obrigada a obedecer.

Em relação ao horário para estudar, verificamos que nem sempre há observância da compatibilidade de horários para as atividades escolares das entrevistadas. Da mesma

forma, quando há necessidade de ausentar-se do serviço, ainda que para participar de atividades acadêmicas, sejam estas obrigatórias ou complementares, nem sempre as instituições liberam os/as estagiários/as. Segundo uma das estagiárias, ao necessitar se ausentar do estágio para participar de congressos científicos, reuniões departamentais e outras atividades relacionadas aos seus estudos, sujeita-se a remunerar uma eventual substituta para o exercício de sua função. Diante dessa situação, há uma preocupação da estudante até em evitar problemas à sua saúde:

É uma dificuldade enorme. Eu tenho que pagar pra pessoa que fique lá, eu tenho que pagar pra me substituir. É, sempre quando eu saio e aí, sempre quando eu saio é uma ladainha. [...] o valor é quinze reais por dia aí eu conto a hora e divido pelo dinheiro, pelo número de dias do mês. Eu é... falo pra diretora, né? Que eu tenho congresso tal dia. Apesar de que não está fácil assim, agora. Mas, no início sim. Depois que eu fui pra dois congressos e sai um dia pra... não adoço, graças a Deus não adoço. [...] e fora o pagamento mesmo, fica o mal-estar entre eu e a diretora (estagiária D).

A situação apontada no depoimento acima não faz parte da realidade de todos/as os/as estagiários/as, havendo organizações concedentes nas quais se prioriza o envolvimento discente com as questões acadêmicas, fato manifestado em discursos como o que reproduzimos a seguir:

Agora eles estão na monografia, então, nesse período de monografia, eu já sei que não vou exigir muito deles (profissional A).

Ainda dentre as dificuldades, aponta-se a inviabilidade de concorrer a uma outra experiência de estágio remunerado - então vislumbrada como uma experiência mais rica do ponto de vista da aprendizagem - enquanto perdurar o contrato de estágio em que se encontra. Conforme argumentam as estudantes, essa condição dificulta a situação de quem é estagiário/a de uma entidade em que há deficiências em relação ao aspecto didático-pedagógico ou dificuldades no atraso do pagamento, mas que necessitam garantir uma forma de renda. Em decorrência desse problema, uma das estudantes admite a tentativa de burlar as normas visando participar de outras seleções sem encerrar o contrato de estágio com a instituição em que está atuando.

Compatibilizar os horários e o tempo disponível para os compromissos na academia e dar conta de dois estágios (o desenvolvimento das diversas modalidades de estágio ocorre, simultaneamente, entre o 4º e o 7º períodos do curso de Serviço Social) em áreas, locais, horários e condições diferentes é apontado como uma das maiores dificuldades.

Uma das estudantes entrevistadas desabafa sua insatisfação com o fato de ter sido instada a mudar de campo de estágio (obrigatório), após ter assinado termo de compromisso como estagiária remunerada com a mesma instituição. Segundo ela, diante do entendimento do corpo docente da FASSO/UERN quanto à inviabilidade de se realizar estágio obrigatório e não-obrigatório remunerado na mesma instituição, foi obrigada a estagiar em outra instituição, com cuja área de atuação não possuía nenhuma afinidade, transformando o estágio obrigatório em um processo meramente burocrático, vivenciado apenas para cumprir uma exigência curricular.

Quanto à relação entre o estágio remunerado e os componentes curriculares, todas as estudantes entrevistadas estabeleceram relação entre ambos, declarando a percepção de uma mútua contribuição. Idéia presente mesmo entre as que desenvolvem atividades destoantes de sua área de formação. Assim elas se expressaram sobre o assunto:

Assim, bem... tem, assim, em relação às disciplinas me ajudou muito que era realmente o que eu via aqui com relação à Constituição, como é que formava a Constituição, o que é que dizia na Constituição com relação, vamos dizer, às regiões, às diferenças, às desigualdades sociais, que a gente vê muito em Serviço Social, que a gente vê questão social e tudo. Então isso aí me ajudou muito porque tudo que vi em sala de aula eu pude dar pra eles também (estagiária F).

É essa questão do planejamento, a gente aqui tem a disciplina e a gente faz muito planejamento e lá isso é bem forte. Nessa questão do planejamento... da administração também, pra tá tudo organizado. Eu ligo bem com essa questão, com essas disciplinas. Eu acho que o mais forte é esse... é essa disciplina de administração e planejamento. Agora, como lá não é na área ... não tem assim, tanta... tanta relação com os componentes curriculares, certo? (estagiária E).

[...] algumas disciplinas (planejamento, administração...), a questão dos projetos, como é o planejamento dos cursos, se é de acordo com a demanda daqui de Mossoró ou vem de Natal, a pesquisa, porque acabei estudando acerca da instituição (histórico, objetivos...) a observação... (estagiária D).

A gente procura manter esse vínculo sempre, né? com a universidade. Alguns trabalhos aqui ajudam a gente lá. Do mesmo jeito, tem coisas que a gente já pesquisou lá que, de repente, vê aqui. Já traz, já leva de um pro outro, sempre pra complementar nossas atividades, né? (estagiária C).

Na opinião das profissionais entrevistadas, as experiências de estágio remunerado trazem resultados favoráveis para o segmento discente, argumentando proporcionar uma remuneração para auxiliar nas despesas escolares e oportunizar aprendizagens adquiridas pela

experiência vivenciada. Importa a participação no planejamento e na execução de atividades do Serviço Social, bem como no que diz respeito ao cumprimento de horários e à responsabilidade no desenvolvimento das ações.

Para eles, além de ter a questão econômica do estágio remunerado, né? A gente vê que são alunos que a família mora distante, então a bolsa é uma ajuda para eles trabalharem, realizarem os estudos deles. Mas para eles também é... os que têm passado por aqui são alunos muito bons, né? São alunos muito interessados e eles, depois que chegam aqui, que despertam para a questão da (política social setorial executada pela concedente A) né? Eles ficam, assim, apaixonados [...] eu acho que é muito bom! Não é porque seja aqui não, é porque eles têm a vontade de aprender, eles têm a curiosidade. A gente vê que eles assimilam, eles aprendem alguma coisa, eles querem participar. (profissional A)

Entre os resultados positivos do estágio remunerado para os/as estudantes, parte das profissionais entrevistadas evidencia a abertura de possibilidades para inserção no mercado de trabalho, relatando que a entidade que representam já indicou estagiários/as para serem contratados/as por outras empresas às quais prestam assessoria, fato que uma delas avalia como desfavorável para a própria instituição que, conforme alega, prepara aquela pessoa para o exercício de determinada função e acaba não usufruindo o seu trabalho de uma forma mais duradoura, afirmando que “quando está pronto, vai embora, caminha com as próprias pernas” (profissional D).

Quanto aos resultados para a entidade concedente do estágio, as opiniões são diversas, mas fica evidente, em muitos casos, que a grande vantagem é a utilização da força de trabalho do/a estudante a baixo custo e com tempo de permanência maleável, como podemos observar nos discursos que se seguem:

Graças aos estagiários conseguimos cumprir as nossas metas. [...] se não fosse os estagiários tinha que ter uma pessoa permanente para fazer essas atividades (profissional D).

Para a instituição de modo geral [...] eles vêm assim: não tem concurso para assistente social (teve há mais de 20 anos), muitas ações tem que ser desenvolvidas pelo Serviço Social mas não tem profissional. Então os estagiários vêm para ajudar, quer dizer: - mas vocês têm estagiários aí que podem ajudar. Para a instituição, eu acho que eles vêm dessa forma (profissional A).

Em uma das entrevistas, é profundamente marcante o peso da vantagem ou desvantagem financeira nas decisões da entidade acerca da inserção ou não de estagiários/as

remunerados/as, alegando que a motivação para a contratação de acadêmicos/as foi a economia proporcionada por essa espécie de trabalhador/a para a empresa que, vale salientar, pagava bolsa de estágio no valor de R\$ 160,00 (cento e sessenta reais). Por outro lado, a entrevistada informou que a decisão de suspender esse tipo de iniciativa motivou-se pela necessidade de alcançar um melhor reconhecimento da qualidade de seus serviços por parte da clientela e também pela necessidade de se adequar às exigências legais das instâncias regulamentadoras e fiscalizadoras dos serviços em sua área de atuação. É evidente que, para essa instituição, tudo é uma questão financeira.

Hoje eu não abro mais as portas para um acadêmico universitário, seja ele da área que for, né? Porque hoje eu acho que eu teria prejuízo, porque quando eu digo assim, eles não têm vícios da profissão, mas eles não têm experiência e realmente existe uma necessidade de ficar acompanhando [...] Hoje, de um tempo pra cá eu tirei, fui tirando, fui afastando aos poucos... Eu dizia que o acadêmico é uma questão financeira, que a escola não tinha condições de colocar outras pessoas. Mas se ela quer fazer diferença no mercado de trabalho, ela tem que esperar que o profissional conclua, que ele vá correr atrás do seu mestrado, entendeu? (profissional F).

A contribuição da inserção de estagiários/as para as instituições não se resume somente ao baixo custo da força de trabalho, sendo apontado, também, pelas assistentes sociais que entrevistamos, a dimensão da partilha mútua de saberes e experiências como um aspecto vantajoso da convivência com os/as acadêmicos/as no cotidiano do seu exercício profissional:

O estágio traz grande contribuição para a instituição porque, assim, são profissionais que estão atuando aqui com a gente e, infelizmente, por 10 meses apenas, mas são pessoas que estão trazendo grandes contribuições, né? Porque o estagiário ele vem cheio de idéias, cheio de vontade, de vontade de aprender, de vontade de atuar, ele não somente... a gente não somente oportuniza eles esse campo diversificado, como a gente aprende muito com eles. Eu sempre peço: vocês vão me atualizando, o que tiver de novo na faculdade vocês vão trazendo pra eu ir me atualizando. Existe uma troca realmente (profissional C).

Para mim como assistente social, eu vejo como uma forma que me serviu de aprendizado também. Eles ensinam muito né? Quando eu vou fazer um relatório, eu vou fazer um planejamento: Vocês, venham cá; vocês têm um linguajar mais atualizado, vocês... isso aqui ainda é assim? Né? Aí eles me dão aquela aula de planejamento, de... às vezes de autores, né? Eles falam o nome dos autores que é diferente da minha época... (profissional A).

Acreditamos que esses depoimentos são evidenciadores das potencialidades que o

estágio pode trazer para as unidades concedentes. Além da imediata contribuição para sua produtividade, a reciprocidade da relação de ensino-aprendizagem, no que tange a conhecimentos teórico-práticos, curiosidade, criatividade e iniciativa na identificação de lacunas e possibilidades de atuação da instituição são fatores inegavelmente relevantes para a melhoria da qualidade e até da produtividade das organizações que recebem estagiários/as, sejam estas públicas ou privadas. Nesse sentido, é inegável a importância de se manterem e de se aperfeiçoarem essas experiências. Dessa forma, é imprescindível que as instâncias educativas e nós, assistentes sociais, nos nossos momentos coletivos, nos preocupemos em discutir estratégias de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos estágios não-obrigatórios remunerados, a fim de que estes possam ser, efetivamente, um instrumento privilegiado de aprendizado mútuo e que essa primeira aproximação com o exercício profissional seja um momento rico e edificante para os/as discentes e não somente uma estratégia de sobrevivência para estes/as e um meio de baratear custos para a empresa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTENSIFICANDO A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Os diversos tipos de estágio coexistentes no âmbito acadêmico (obrigatório e não-obrigatório, remunerado e não-remunerado) são necessariamente curriculares, estando sob a responsabilidade da instituição de ensino e possuindo natureza educacional que os distingue das relações de emprego.

Dessa forma, por sua natureza educativa, os estágios constituem componentes significativos para a formação profissional em qualquer profissão. Por sua vez, compreendemos que o processo de formação profissional, também em qualquer profissão, deve ser entendido como elemento a ser continuamente construído, a estar em permanente construção.

Nesse sentido, pensar o estágio não significa apenas refletir sobre uma disciplina ou uma atividade específica, mas sobre o processo de formação profissional como uma totalidade, que tem como um de seus momentos significativos a vivência do estágio, que possibilita a inserção estudantil no cotidiano da atuação profissional. Nele, o/a estagiário/a passa a conviver com a dinamicidade e a contraditoriedade da realidade social, desencadeando um processo de ação e reflexão sobre esta. Nesse sentido, consideramos o estágio como um processo didático-pedagógico que deve resgatar os conteúdos teóricos e práticos que permeiam os diversos componentes curriculares.

No caso do Serviço Social, particularmente, há uma característica ineliminável da profissão e do seu exercício: seu caráter intrinsecamente enraizado na realidade social. Não há como pensar o Serviço Social descolado da concretude e da dialética da vida, com suas inúmeras determinações e contradições⁹¹.

Dessa forma, no Serviço Social, os estágios potencializam o conhecimento empírico dos/as discentes acerca das contraditórias demandas e dos interesses da instituição e da população usuária dos serviços sociais. Ao mesmo tempo, a inserção discente nas relações hierárquicas, antagônicas e conflituosas estabelecidas entre os diversos sujeitos presentes no contexto da inserção profissional impulsiona o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão escolhida pelo/a acadêmico/a. A significância do estágio resulta, também, de sua capacidade impulsionadora da articulação

⁹¹ Aliás, Netto (2002), discutindo a influência da discussão pós-moderna no Serviço Social, afirma que tal influência não demora muito na profissão, pois o Serviço Social sempre teve e tem uma ligação intrínseca com a realidade, o que o impede de adotar posturas intelectuais abstratas e descoladas da realidade concreta.

entre ensino/pesquisa/extensão, teoria/prática, e formação/exercício profissional.

Particularmente, na modalidade não-obrigatória remunerada, a relevância decorre ainda da possibilidade de contribuir para a satisfação das necessidades materiais imediatas dos/as discentes e, por conseguinte, por oportunizar a permanência destes/as nas instituições de ensino superior.

Apesar de toda essa relevância, quase sempre se atribui atenção secundarizada a esses estágios, em decorrência tanto do equívoco de considerá-lo extracurricular, quanto da costumeira subvalorização destinada aos componentes não-obrigatórios do currículo⁹². Além disso, por estar inserido na teia das relações de exploração, dominação e alienação que permeiam a sociabilidade do capital, os estágios curriculares sofrem suas determinações estruturais e conjunturais, o que fragiliza seu aspecto pedagógico em favor dos interesses empresariais que vislumbram tão somente seu potencial produtivo e lucrativo, em detrimento do compromisso com a sua dimensão educativa.

Dessa forma, investigar os estágios curriculares não-obrigatórios remunerados, perguntando-se sobre seu potencial didático-pedagógico, constituiu-se um desafio desde o início. Partíamos do pressuposto de que, na maioria das vezes, tais estágios constituem trabalho precarizado. Contudo, insistíamos em ir além disso e, ao partir da compreensão da realidade como eminentemente contraditória, nos perguntávamos se, mesmo sendo trabalho precarizado, tal estágio não podia constituir também uma experiência didático-pedagógica fundamental para os/as discentes.

Os resultados da pesquisa nos evidenciam diversas lacunas no desenvolvimento dos estágios não-obrigatórios remunerados no curso de Serviço Social da UERN. Essas lacunas são ocasionadas pela ausência de supervisão acadêmica, pela inexistência de assistentes sociais em algumas entidades concedentes dos estágios e pela inserção de estagiários/as em setores/atividades desvinculadas de sua futura profissão. Constata-se, assim, situações em que a abertura de vagas de estágio ocorre em detrimento da contratação de

⁹² Na atual proposta pedagógica aprovada pela categoria profissional em 1996 e implantada na UERN, em 2001, como já assinalamos, há os componentes obrigatórios e os complementares. Na nossa experiência como docente, constatamos, em grande parte dos/as discentes e numa parte dos/as professores/as, a acertada valorização dos componentes obrigatórios e a equivocada subvalorização dos complementares. Aliás, parece-nos que o equívoco, dentre outros fatores, é ocasionado pela própria denominação, pois, ao se considerar algo obrigatório, fica óbvio o seu aspecto central na formação e, ao se considerar algo complementar, termina-se sempre por considerá-lo secundário. Nosso entendimento é o de que, apesar da centralidade atribuída aos elementos obrigatórios, o fato de uma atividade ser considerada complementar não representa a inexistência ou pouca significância de sua contribuição para a formação profissional. Pelo contrário, a existência de aspectos complementares demonstra que os elementos obrigatórios, ainda que fundamentais, são insuficientes para contemplar a totalidade da formação profissional, necessitando de outros componentes didático-pedagógicos que venham torná-la mais completa, não sendo, portanto, irrelevantes ou dispensáveis.

empregados/as e configuram o distanciamento desse componente curricular em relação à área de formação profissional, desvirtuando seu caráter didático-pedagógico.

Verificamos que a motivação discente para a inserção em estágios não-obrigatórios remunerados origina-se na possibilidade de acesso a uma remuneração e na busca de acrescentar conhecimentos acerca da profissão escolhida, demonstrando uma concepção de estágio como atividade didático-pedagógica, apesar de evidenciarem que nem sempre esse objetivo se materializa a contento. Mesmo apontando fragilidades no caráter didático-pedagógico do estágio - ocasionadas pela ausência de supervisão e/ou pelo distanciamento entre as atividades desenvolvidas na unidade concedente e o exercício da profissão de assistente social - os/as estagiários/as avaliam favoravelmente os resultados dessa experiência para sua formação profissional e estabelecem relação entre a vivência do estágio remunerado e os demais componentes curriculares do curso de graduação em Serviço Social da UERN.

Para as entidades concedentes, sobressai-se como elemento motivador da inserção de estagiários/as remunerados/as a intenção de usufruir mão-de-obra de baixo custo ou, no caso de órgãos governamentais, suprir lacunas de pessoal oriundas da ausência de concursos públicos na área. Contudo, entre as representantes institucionais entrevistadas, evidencia-se o entendimento da natureza educacional dessa modalidade de estágio, mesmo nos casos em que se estabelecem atividades meramente burocrático-administrativas para os/as estagiários/as de Serviço Social. Na opinião das profissionais entrevistadas, os resultados da experiência de estágio para os/as discentes concentram-se no acesso à renda e na aquisição de habilidades exigidas no mercado de trabalho. Avaliam ainda que a contratação de estagiários/as traz resultados favoráveis também para as entidades, em decorrência da produtividade auferida através da participação dos/as estudantes na dinâmica de sua atuação e, em alguns casos, reconhecem também, como resultado favorável para a instituição, a permuta de conhecimentos e experiências adquiridos na convivência com os/as discentes.

É inegável que a inserção dos/as estudantes no estágio e em outras atividades remuneradas representa uma necessidade econômica desse segmento para garantir-lhes o acesso a moradia, alimentação, transporte, vestuário, higiene, material didático, dentre outras necessidades. Portanto, a remuneração deve ser reconhecida como elemento viabilizador essencial e elementar do acesso à formação profissional: ao satisfazer as necessidades materiais do indivíduo, torna-se elemento facilitador de sua permanência na academia.

Devemos registrar que essas experiências são prenes de elementos da vida cotidiana e, portanto, carregadas de potencialidades de aprendizagem para a vida pessoal e profissional, mas, ao mesmo tempo, recheadas de aspectos alienantes e exploradores das

capacidades produtivas discentes.

E notório que a experiência vivenciada no estágio exerce grande influência, favorável ou prejudicial, na formação profissional dos/as estudantes, sendo, portanto, bastante significativa no processo de construção do perfil profissional proposto no projeto político-pedagógico do curso. Dessa forma, sem rechaçar a importância de se oportunizar esse tipo de experiência estudantil, registramos nossa preocupação com distorções identificadas no desenvolvimento de alguns estágios remunerados, que poderão desencadear desvirtuamentos do seu caráter educativo e confusão no processo de construção da identidade profissional por parte dos/as futuros/as assistentes sociais.

Ao atuarem como estagiários/as, exercendo atividades desvinculadas da profissão para a qual estão sendo formados/as e com a anuência da instituição educacional na qual estão inseridos/as, é possível que surja uma confusão em relação ao conjunto de competências e atribuições que legitimam socialmente a profissão e até, reforce-se, entre as pessoas da unidade concedente, sejam funcionários/as, coordenadores/as, gestores/as ou usuários/as, uma visão distorcida acerca das possibilidades e da relevância social do exercício profissional dos/as assistentes sociais.

Por outro lado, verificamos a existência de situações em que a inserção dos/as estagiários/as ocorre sem a devida seleção ou outras situações nas quais se dá o envolvimento discente em ações cujos critérios para acesso aos programas e serviços são atropelados pelo favorecimento de pessoas em decorrência de afinidades e favores de cunho político-eleitoral. Interpretamos que essas situações - que não são exclusividade dessa modalidade de estágio - configuram-se como prejudiciais à formação dos valores e atitudes definidos hegemonicamente pela categoria em seu projeto ético-político profissional. Contrariam a premissa de comprometimento com a qualidade dos serviços prestados, com a universalidade no acesso às políticas e programas sociais e, por fim, com a defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

As distorções, tanto na formação da identidade profissional quanto na efetivação do projeto profissional, disseminam a subalternidade da profissão. Ao subutilizar as potencialidades dos/as futuros/as assistentes sociais em atividades para as quais o diploma de bacharel em Serviço Social é dispensável e ao conduzi-los/as a reproduzir a cultura da exploração, da alienação e do clientelismo, podem levar a uma situação de imobilismo e de descrença frente às possibilidades de envolvimento com os reais interesses da população usuária.

A busca incessante dos/as empregadores/as para reduzir os custos com a força de

trabalho e, simultaneamente, aumentar sua capacidade produtiva, acaba por fazê-los vislumbrar, em toda e qualquer forma de utilização da capacidade produtiva dos seres humanos, uma possibilidade de barateamento dos custos com o trabalho. Nesse sentido, as investidas do capital para reduzir os gastos com a força de trabalho, as dificuldades vivenciadas pelas universidades públicas brasileiras para garantir a qualidade do ensino diante da insuficiência de recursos humanos e materiais e os riscos de subvalorização dos componentes não-obrigatórios do processo de formação profissional dos/as assistentes sociais são fatores que obstaculizam o reconhecimento e a materialização do potencial didático-pedagógico dos estágios. E, dessa forma, requerem o nosso envolvimento, especialmente nas questões relacionadas ao âmbito acadêmico - no qual estamos inseridos/as, sendo, portanto, influenciadores cotidianos dos seus desdobramentos - na tentativa de superação dos entraves à garantia da primazia do sentido educacional dos estágios, sejam estes obrigatórios ou não.

Diante do exposto e cientes da coexistência contraditória entre desdobramentos favoráveis e problemáticos do estágio não-obrigatório remunerado para o processo de formação profissional em Serviço Social, concluímos, confirmando nosso entendimento inicial de que essa modalidade de estágio, quando vinculada à intervenção do Serviço Social e sob supervisão de assistente social, a despeito de suas implicações diretas com os interesses do mercado, potencializa o desenvolvimento de competências e habilidades intrínsecas ao processo de formação profissional. Entretanto, se distanciado da área de formação e/ou sem o devido acompanhamento didático-pedagógico, estabelece pouca ou nenhuma interface com a formação dos/as assistentes sociais.

Portanto, as sucessivas aproximações com a situação desses estágios, viabilizadas a partir desta pesquisa, levam-nos a acrescentar que essas distorções distanciam os processos de estágio não-obrigatório remunerado em relação ao exercício e à formação acadêmica na área do Serviço Social. Ao mesmo tempo, essas experiências exercem profunda influência na formação dos/as futuros/as assistentes sociais, distanciando-os do projeto ético-político, aprofundando processos de subalternidade profissional e tornando confuso e conflituoso o processo de construção da identidade profissional.

Por fim, ressaltamos que os estágios, obrigatórios e não-obrigatórios, estão imbricados na totalidade da realidade social, neles manifestando-se uma série de problemas existentes na conjuntura mais ampla da sociedade capitalista contemporânea que se materializam nas configurações assumidas pelo mercado de trabalho, pela política educacional, pela dinâmica de atuação das diversas entidades concedentes do estágio e, portanto, trazendo rebatimentos para o âmbito da academia e, dentro desta, perfilando a

realidade em que se operacionalizam os diversos componentes curriculares e as diversas situações cotidianas vivenciadas pelos/as seus/suas acadêmicos/as. Desta forma, os estágios curriculares requerem atenção criteriosa por parte das instituições de ensino superior - responsáveis pela sua gestão - bem como o envolvimento dos demais sujeitos que o efetivam, para garantir a valorização e a efetivação do seu sentido acadêmico.

No ensejo de vislumbrar a materialização de tal objetivo, manifestamos a expectativa de que as significativas potencialidades desses estágios e o desvelamento de suas lacunas, bem como as possíveis dificuldades delas decorrentes para o processo de formação profissional em Serviço Social, sejam capazes de mobilizar os diversos segmentos envolvidos nos processos de estágio para, coletivamente, encontrarmos caminhos para a superação de suas fragilidades⁹³.

Temos a convicção de que, apesar de todas as condições adversas, o que almejamos para os estágios não-obrigatórios remunerados ainda é possível de ser construído. Contudo, o alcance de tal objetivo requer tanto iniciativas fincadas diretamente nas questões acadêmicas e educacionais, quanto o embate com os interesses burgueses e, portanto, voltadas para a construção de uma nova sociabilidade na qual a dimensão humano-genérica prevaleça sobre os interesses individualistas e egoístas que ora marcam os diversos âmbitos do nosso mercantilizado e alienado mundo contemporâneo.

⁹³ Não temos a ilusão de que seja objetivo das empresas capitalistas a preocupação com o caráter educativo do estágio. Ele continuará a ser ofertado como forma de obter mão-de-obra barata e qualificada. Caberá aos demais agentes envolvidos no processo a luta para que possa se configurar *também* em espaço didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade**. Serviço Social: Formação e Projeto Político. São Paulo: Cortez, ano XXV, N.79, setembro de 2004.

_____. **Temporalis**. Brasília: Abepss/Grafline, ano II, n.3, jan.-jun. 2001.

ABESS. O processo de formação profissional do assistente social. **Cadernos ABESS**. São Paulo: Cortez, N°7, nov.1998.

ALVES, Joana Amélia. **O processo de supervisão de estágio**: um estudo junto às supervisoras de prática da FASSO/UERN. Mossoró, 2005. (Monografia de graduação).

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 25, N.87. Campinas, maio/ago de 2004. (p.335-351).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. (Coleção Mundo do Trabalho).

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; BORGES, Djalma Freire. Globalização e mercado de trabalho: educação e empregabilidade. **Revista Organização & Sociedade**. Vol. 7. N.17. Rio de Janeiro: EBRAPÉ/FGV, jan/abril 2000.

BARBOSA, Ana Maria Giusti. O importante papel do estágio no desenvolvimento de competências. **Revista Ágora**. Ano 1, N.1, outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em 20 ago. 2006. (ISSN-1807).

BEHRING, Elaine Rossetti. Implicações da reforma do ensino superior para o exercício profissional do assistente social: desafios para o CFESS. **Temporalis**. Ano 1. N°1. Brasília: Valci, 2000.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O serviço social e o mercosul. **Serviço Social e Sociedade**. N.79. Ano XXV. São Paulo: Cortez, setembro de 2004.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da reforma do ensino superior para a formação do assistente social. **Temporalis**. Ano 1. N°1. Brasília: Valci, 2000.

_____. **Assistência social no Brasil**: um direito em originalidade e conservadorismo. 2.ed. (rev. amp.). Brasília: GESST/SER/UnB, 2003.

BRASIL. **Lei N° 6.494**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2° grau e supletivo, Diário Oficial da União. Brasília: 09 dez. 1977.

_____. **Decreto N° 87.497**. Regulamenta a Lei N° 6.494/77, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2° grau e supletivo. Brasília: 18 ago. 1982.

_____. **Lei 8.662**. Dispõe sobre a profissão de assistente social. Diário Oficial da União, nº107, 7613 a 7614, seção I, 08 jun. 1993.

_____. **Lei N° 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 dez. 1996.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Portaria N°1**. Dispõe sobre os procedimentos para a aceitação de estagiários. Brasília, 23 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. **Resolução N° 15**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social. Diário Oficial da União. Brasília, 9 abril 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 1**. Estabelece diretrizes nacionais para o estágio. Diário Oficial da União, N°24, 21 a 22, seção I, 04 fev. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Anteprojeto de lei (2ª versão)**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino e dá outras

providências. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Emprego e renda: salário mínimo.** Disponível em: <http://www.mte.gov.br/sal_min/default.asp>. Acesso em: 20 abr. 2007.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

CARVALHO, Luiz Henrique Sousa de. **A flexibilização das relações de trabalho no Brasil em um cenário de globalização econômica.** Disponível em: <<http://www.direitonaweb.adv.br>>. Acesso em: 08 mar. 2003.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO ESCOLA-EMPRESA. **O CIEE.** Disponível em: <<http://www.ciee.org.br/portal/institucional/index.asp>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

COGGIOLA, Osvaldo. Contra essa reforma universitária. **Revista Universidade e Sociedade.** A (Contra) Reforma Universitária. Ano XIX. N°33. Brasília: ANDES, junho de 2004.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução N° 273.** Institui o Código de Ética Profissional do Assistente Social. Brasília, 13 de mar. 1993.

_____. **Manifesto das entidades ABEPSS, ENESSO e CFESS em relação aos cursos de graduação à distância.** Brasília, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). **Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional.** Brasília: CFESS, 2005.

DOMINGUES, Adélia Augusto. **Estágio acadêmico.** São Paulo: 2002. Disponível em: <<http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/estágio>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional poder institucional.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 16. ed. São Paulo: Globo, 2004

FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO. Disponível em: <<http://www.forgrad.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

GUERRA, Yolanda. **As dimensões da prática profissional e a possibilidade de reconstrução crítica das demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. (mimeo).

HILLESHEIM, Jaime. **Estágio em serviço social: um debate sempre necessário**. In Anais do Seminário Latino-americano de Serviço Social. Porto Alegre: PUCRS, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reforma do ensino superior e serviço social. **Temporalis**. Ano 1. N°1. Brasília: Valci, 2000.

_____. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do(a) assistente social na atualidade. In: **Atribuições privativas do(a) Assistente Social em questão**. Brasília: CFESS, 2002.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela; FERREIRA, Ivanete Boschetti; CARDOSO, Franci Gomes. Os cursos sequenciais na reforma do ensino superior. **Temporalis**. Ano 1. N.1. Brasília: Valci, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

INSTITUTO EUVALDO LODI. **Conheça o IEL**. Disponível em: <<http://www.iel.org.br>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**. Brasília, [2005?]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm>. Acesso em 10 mar. 2007.

LEITE, Márcia de Paula. Qualificação, desemprego e empregabilidade. **Revista São Paulo**

em Perspectiva. N.11. São Paulo: Fundação SEADE, 1997.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado**. Maceió, 2005. CD ROM.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, Rita de Lourdes de. **Os assistentes sociais e a questão da subalternidade profissional**: reflexões acerca das representações sociais do “ser mulher” e do Serviço Social. Recife, 2005. 342 p. il. (tese de doutorado).

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista**. In: Cartas filosóficas e outros escritos. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. Tradução: J. Dias Silva e Maria Carvalho Torres. Porto: Publicações escorpião, 1974. Biblioteca Ciência e Sociedade. Vol. 2.

_____. **Processo de trabalho e processo de produzir mais valia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MAUÉS, Olgaíses. Reforma universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas. **Revista Universidade e Sociedade**. A (Contra) Reforma Universitária. Ano XIX. N.33. Brasília: ANDES, junho de 2004.

MENEZES, Suzaneide Ferreira da Silva. **Estágio em serviço social**: elemento essencial na formação profissional do assistente social. In: Anais do XI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Fortaleza, outubro de 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana. 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. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**. N.50. Ano XVII, Abril/1996.

_____. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reforma do ensino superior e serviço social. **Temporalis**. Ano 1. N°1. Brasília: Valci, 2000.

_____. Pós-modernidade: gênese, significado histórico, traços constitutivos. In: **Pós-modernidade, Teoria Social e Questão Social**. Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social. São Paulo: PUC-SP, 2002. (atividade inaugural do ano letivo de 2002 – mimeo).

_____. **A ordem social contemporânea é o desafio central**. Santiago/Chile, 2006. Palestra realizada na 33ª Conferência Mundial de Escolas de Serviço Social. (mimeo).

NICOLAU, Maria Célia Correia. Formação e fazer profissional do assistente social: trabalho e representações sociais. **Serviço Social e Sociedade**. Serviço Social: Formação e Projeto Político. N.79. São Paulo: Cortez, ano XXV, setembro de 2004.

_____. O estágio no processo da formação profissional de assistentes sociais e sua dimensão educativa. In: SILVA, Maria Lúcia Santos F. da (org.). **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal, RN: EDUFRN, 2005. (Coleção Pedagógica. N° 7).

OLIVA, Maria Herlinda Borges. O estágio na formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**. Ano X. N.29. São Paulo: Cortez, abril de 1989.

PAULA, Pedro Delgado. **Contrato de estágio como meio fraudulento de contrato de trabalho**. Jus Navigandi, Teresina, a. 8, n. 200, 22 jan. 2004. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp>>. Acesso em: 3 abr. 2007.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. A metamorfose da questão social e a reestruturação das políticas sociais. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília: UnB/CEAD, 1999.

PERNAMBUCO. Delegacia Regional do Trabalho. **Grupo regulariza estágio em Pernambuco**. Disponível em: <www.mte.gov.br/delegacias/pe/noticias>. Acesso em: 08 abril 2007.

PILATI, Orlando. Contribuição do Exame Nacional dos Cursos e da avaliação das condições de ensino para a avaliação institucional de cursos de graduação. **Temporalis**. Suplemento. Brasília: Valci, outubro de 2001.

PINTO, Rosa Maria Ferreira. **Estágio e supervisão**: um desafio teórico-prático do serviço social. Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Identidade. São Paulo: PUC, 1997.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

QUADROS, Waldir José de. O desemprego juvenil no Brasil dos anos noventa. **Cadernos CESIT**. N° 31. São Paulo: Unicamp, dezembro de 2001.

REINECKE, G. Qualidade de emprego e emprego atípico no Brasil. In: POSTHUMA, Anne C. (org.). **Abertura e ajustes do mercado de trabalho no Brasil**. Políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade. Brasília: OIT e TEM; São Paulo: Ed. 34, 1999.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. **Lei N° 8.258**. Estabelece a reserva de cinquenta por cento das vagas iniciais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte para egressos de escolas públicas. Natal-RN, 27 dez. 2002.

SANTOS, Jeorgine Kelly Pereira. **Quem somos?** um estudo sobre o perfil sócio-econômico dos estudantes do curso de serviço social da UERN. Mossoró/RN, 2005. (Monografia de graduação).

SANTOS, Juscelino Vieira. **Contrato de estágio**: subemprego aberto e disfarçado. São Paulo: LTr, 2006.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **O que é o SESC**. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/main/asp>>. Acesso em: 15 abr. 2007.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**: colônia, império, república. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Maria Lúcia Santos F. da (org.). **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal, RN: EDUFRN, 2005. (Coleção Pedagógica).

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2004.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. **Educação superior**: uma proposta para enfrentar a crise. Brasília, ANDES-SN 2006.

SOUSA, Aione Maria da Costa et al. (Org.). **As atuais configurações do mercado de trabalho do assistente social em Mossoró-RN**. Mossoró: UERN, 2002. (Relatório de pesquisa).

TAVARES, Maria Augusta. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista**: informalidade e precarização do trabalho. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco J.S. e OLIVEIRA, Manfredo Araújo (org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: UECE, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social**. Mossoró, 2000.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N°04/98**. Regulamenta o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de licenciatura. Mossoró, 18 mar. 1998.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N°012/2005**. Altera o regulamento da organização e do funcionamento do currículo do curso de Serviço Social. Mossoró, 04 mar. 2005

_____. Pró-reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis. **Manual de Operacionalização do Programa de Estágio**. Mossoró: 1998.

_____. **Manual do candidato**: vestibular. Mossoró, 2007.

_____. **Central de notícias**. Disponível em: <<http://www.uern.br>>. Acesso em: 11 set. 2007.

YAZBEK, Maria Carmelita. Avaliação dos cursos de pós-graduação em Serviço Social no contexto da reforma da política de ensino superior. **Temporalis**. Ano 1. N°1. Brasília: Valci, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTAGIÁRIOS/AS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Título da pesquisa: O estágio não-obrigatório na formação profissional dos(as) assistentes sociais: trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico?

Pesquisadora: Iana Vasconcelos Moreira Rosado

Orientadora: Dr^a Rita de Lourdes Lima

Objetivo: Analisar o estágio não-obrigatório remunerado no contexto das mudanças sócio-históricas contemporâneas e suas inflexões na qualidade da formação profissional.

ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESTAGIÁRIOS/AS)

* DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Entidade concedente do estágio: _____ b) Valor da bolsa: _____
 a) Período do estágio: início: _____ previsão de término: _____
 b) Setor da instituição onde atua: _____
 c) Período que cursa: ____ f) Oriundo de escola pública ou privada? _____
 a) Idade: _____ h) Sexo: _____ i) Estado civil: _____
 a) Renda familiar mensal: _____ k) Renda pessoal mensal: _____

* QUESTÕES:

- 1) Para você, o que é o estágio não-obrigatório?
- 2) O que lhe motivou a participar dessa experiência de estágio?
- 3) Que atividades você desenvolve na instituição onde realiza o estágio não-obrigatório?
- 4) Existem profissionais de Serviço Social na instituição?
 () Sim () Não
 - Se sim, há relação das suas atividades com as desempenhadas pelos assistentes sociais?
- 5) Existe alguma forma de acompanhamento (supervisão) de suas atividades neste estágio? (se são planejadas e avaliadas)
 () Sim () Não
 - Se sim, quem o acompanha? Como se dá esse acompanhamento?
 - Se não, por quê?
- 6) A experiência vivenciada no estágio não-obrigatório tem contribuído para a sua formação profissional como assistente social?
 () Sim () Não
 - Se sim, como tem contribuído?
 - Se não, por quê?
- 7) Quais as dificuldades que você identifica na realização deste estágio não-obrigatório?
- 8) Como você avalia a relação entre o estágio não-obrigatório e os demais componentes e conteúdos da sua formação profissional (disciplinas, seminários temáticos, estágio obrigatório, congressos, pesquisas, monitoria...)?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Título da pesquisa: O estágio não-obrigatório na formação profissional dos(as) assistentes sociais: trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico?

Pesquisadora: Iana Vasconcelos Moreira Rosado

Orientadora: Dr^a Rita de Lourdes Lima

Objetivo: Analisar o estágio não-obrigatório remunerado no contexto das mudanças sócio-históricas contemporâneas e suas inflexões na qualidade da formação profissional.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(REPRESENTANTES DAS INSTITUIÇÕES)

*** DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- a) Entidade concedente do estágio: _____
- b) Formação profissional: _____
- c) Cargo que desempenha na instituição: _____
- d) Setor da instituição onde atua: _____

*** QUESTÕES:**

- 1) Para você, o que é o estágio não-obrigatório?
- 2) O que motivou a instituição a receber estagiários/as remunerados?
- 3) Por que a decisão de incluir alunos/as do curso de Serviço Social entre estes/as estagiários/as?
- 4) Que atividades, normalmente, a instituição atribui aos/as estagiários/as de Serviço Social?
- 5) Existem profissionais de Serviço Social na instituição?
 Sim Não
 - Se sim, há relação das atividades desempenhadas pelos/as assistentes sociais com as dos/as estagiários/as de Serviço Social remunerados/as?
- 6) Existe alguma forma de acompanhamento (supervisão) dessas experiências de estágio não-obrigatório?
 Sim Não
 - Se sim, quem o realiza? Como se dá esse acompanhamento?
 - Se não, por quê?
- 7) Como você avalia o desenvolvimento desses estágios sob o ponto de vista dos resultados para a instituição? E para os/as estudantes?

APÊNDICE C - ENQUETE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

Título da pesquisa: O estágio não-obrigatório na formação profissional dos(as) assistentes sociais: trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico?

Pesquisadora: Iana Vasconcelos Moreira Rosado

Orientadora: Dr^a Rita de Lourdes Lima

Objetivo: Analisar o estágio não-obrigatório remunerado no contexto das mudanças sócio-históricas contemporâneas e suas inflexões na qualidade da formação profissional.

- Cara(o) estudante, solicitamos a sua contribuição no sentido de prestar-nos as informações solicitadas, contribuindo para o levantamento da inserção estudantil em estágios não-obrigatórios (remunerados ou não), no âmbito da Faculdade de Serviço Social da UERN.

VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO DURANTE O ANO LETIVO DE 2006?

- () Sim, estágio remunerado
- () Sim, estágio não-remunerado (voluntário)
- () Não

.....

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

Título da pesquisa: O estágio não-obrigatório na formação profissional dos(as) assistentes sociais: trabalho precarizado ou processo didático-pedagógico?

Pesquisadora: Iana Vasconcelos Moreira Rosado

Orientadora: Dr^a Rita de Lourdes Lima

Objetivo: Analisar o estágio não-obrigatório remunerado no contexto das mudanças sócio-históricas contemporâneas e suas inflexões na qualidade da formação profissional.

- Cara(o) estudante, solicitamos a sua contribuição no sentido de prestar-nos as informações solicitadas, contribuindo para o levantamento da inserção estudantil em estágios não-obrigatórios (remunerados ou não), no âmbito da Faculdade de Serviço Social da UERN.

VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DE ALGUMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO?

- () Sim, estágio remunerado
- () Sim, estágio não-remunerado (voluntário)
- () Não

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)