

ELEUSA BILEMJIAN RIBEIRO

A COMPREENSÃO POLISSÊMICA DO
ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Goiás para obtenção do título de Mestre em
Educação Escolar Brasileira.

Orientador: Prof^o Dr^o José Luiz Domingues

Goiânia, maio/1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

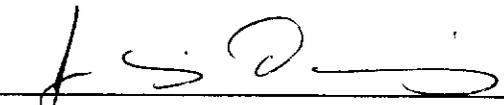
A COMPREENSÃO POLISSÊMICA DO
ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Goiás para obtenção do título de Mestre em
Educação Escolar Brasileira.

Orientador: Prof^o Dr^o José Luiz Domingues

Goiânia, maio/1999.

Comissão Examinadora:



Araújo Borralho Ferraz

Cristina da

Este trabalho é dedicado, de modo muito especial, a Liberta, minha mãe, modelo de mulher batalhadora que, pelo exemplo, soube incentivar os(as) filhos(as).

Ao José Nazareno, companheiro que sempre soube dividir alegrias e tristezas.

Aos meus filhos Júlio, Eliézer, Samuel e Pedro (meu sobrinho e quarto filho) e aos meus irmãos.

A todos que souberam esperar e de quem recebi apoio, compreensão e paciência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço os dons recebidos a cada dia do Pai, que nunca me abandonou.

Agradeço também a participação e contribuição, que foram várias, diversas, diferentes, explícitas e até anônimas, recebidas durante todo o processo de realização desta trabalho por pessoas amigas e dedicadas.

E como enumerá-las ou citá-las se elas foram tantas?

O pessoal do mestrado: professores das disciplinas, funcionárias da secretaria, o coordenador do curso e, de maneira muito especial, o Prof. Dr. José Luís Domingues, a quem coube minha orientação; os estudantes coordenadores de estágio e diretores de departamentos/cursos em que foram coletados os dados da pesquisa: Administração, Direito, Engenharia e Biomedicina; os amigos(as) da UCG: os(as) colegas da VA, do Serviço Social, da Biblioteca e tantos outros; e, de forma direta, algumas assessorias como as da: Prof. Dra. Albertina, na revisão da redação; Alexey, na elaboração inicial dos gráficos; Prof. Dayse, na versão do resumo (abstract); Eliézer, meu filho, nas dificuldades com o computador; Irene na normalização da bibliografia; Prof. Maria Francisca e Prof. Terezinha que, pacientemente, orientaram a revisão das tabelas; Prof. Marilene, a leitora crítica e incentivadora durante todo o trabalho.

A todos o meu muito obrigada e o reconhecimento de que a participação de cada um muito contribuiu para meu crescimento e para esta produção.

Esta dissertação aborda questões referentes ao estágio enquanto categoria histórica no ensino superior do país, aspecto curricular da formação acadêmica e elemento de mediação universidade – mundo do trabalho.

Envolve dois momentos de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica sobre sua história, conceitos e documentos: Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Currículos; e uma pesquisa empírica – estudo de caso da Universidade Católica de Goiás – UCG, realizada por meio de questionários aplicados numa amostragem de 8,8% do universo dos estagiários dos cursos de Administração, Biomedicina, Direito e Engenharia e de entrevistas informais com os coordenadores de estágio desses cursos.

A compreensão do estágio é avaliada pela diversidade de concepções que o situam na prática e no aprendizado de determinado trabalho profissional. Sua construção histórica, ao ganhar corpo, externa uma polissemia conceitual presente ainda hoje no ensino superior.

Por ser uma atividade supervisionada, conta com a participação de docentes e de profissionais dos campos de estágio, desenvolvendo atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação, conforme a orientação curricular dos cursos, as diretrizes emanadas dos documentos legais e da Política de Estágios da instituição.

Por se tratar de um estudo em processo, ele não é conclusivo, mas indicador de novas necessidades, perspectivas e desafios para a formação acadêmica e para o mundo do trabalho. Isso porque, nos dias atuais, ele ultrapassa essas instâncias (limites) para ocupar novos espaços e estabelecer novas relações, novas prioridades que apontam para a relação educação – trabalho.

ABSTRACT

This dissertation deals with questions referring to **trainee programs** (estágio) as a historical category in the third level education in Brazil, as a curriculum aspect of the academic graduation, and as an element of mediation between university – world of work.

It involves two moments of data collection: a bibliographical research of the history, concepts and documents - Curriculum, Government Edicts, Laws, Decrees and Determinations; and an empirical research - a case study in the Universidade Católica de Goiás (The Catholic University of Goiás) - made by means of a questionnaire applied to a sample of 8,8 % of the trainees attending the Administration, Biomedicine, Law and Engineering courses; and of informal interviews with the coordinators of these trainee courses.

The understanding of trainee program is evaluated within the diversity of conceptions that situates it in the practice and in the learning of determined professional work. Its historical construction, when defined, shows a polysemic concept that is still present in the third level education nowadays.

As it is a supervised activity, it has the support of teachers and professionals working in the training places, who develop planning activities, following procedures and evaluation in conformity with the curricular orientation of the courses, the policies emanated by the legal documents and the Trainee Policies of the institution.

As it is a study in process, it is not conclusive, but serves as an indicator of new necessities, perspectives and challenges for the academic formation and for the world of work. It is so because, nowadays, the trainee programs exceed their boundaries so as to occupy new places and to establish new relations, new priorities that indicate the relation between education and work.

SUMÁRIO

Introdução.....	008
Capítulo I - O Contexto Atual e o Ensino Superior neste Final de Século.....	023
1.1. A conjuntura atual no mundo do trabalho.....	023
1.2. A origem das universidades no Brasil	029
1.3. As concepções de universidade.....	037
1.4. Concepções atuais.....	043
Capítulo II - O Estágio no Ensino Superior	046
2.1. Construção histórica do estágio	047
2.2. Texto e contexto na legislação do estágio.....	056
2.3. O estágio no debate atual.....	063
2.4. A questão teórico-prática	072
Capítulo III - Estágio Curricular na UCG: Uma Leitura Documental.....	079
3.1. A leitura documental do estágio na UCG.....	080
3.2. O Estágio nos currículos dos cursos de graduação	089
3.2.1. Curso de Administração.....	090
3.2.2. Curso de Biomedicina	092
3.2.3. Curso de Direito.....	093
3.2.4. Curso de Engenharia.....	096
Capítulo IV - O Estágio e a Formação Profissional.....	103
4.1. Quem são os estagiários?.....	103
4.2. O que é estágio?.....	107
4.3. Como se efetiva o estágio?.....	122
Algumas Continuações.....	144
Referências Bibliográficas.....	153
Anexos	165

INTRODUÇÃO

O presente trabalho estuda o estágio dos cursos de graduação do ensino superior. Entende estágio como um aspecto da educação escolar brasileira, como instrumento na relação universidade – mundo do trabalho e elemento da formação acadêmica.

Quase sempre, as primeiras aproximações do estudante com o mundo do trabalho ocorrem via estágio, mediatizado pela universidade.

Em 1968, o estágio foi regulamentado pela Portaria 1.002/67 do Ministério do Trabalho e Previdência Social - MTPS (Anexo nº 01), que propôs a integração universidade – empresa. A seguir, pela Lei Federal nº 6.494/77 e pelo Decreto nº 87.497/82, assinados pelos Presidentes da República Ernesto Geisel e João Figueiredo, respectivamente.

Hoje, a universidade e a sociedade não são as mesmas daquela época. A realidade atual tem delimitado à educação e ao estágio novas funções e novos desafios, apesar de a legislação federal e alguns currículos de cursos ainda proporem a integração/articulação universidade – empresa.

Esta dissertação pretende conhecer essas funções e os desafios do estágio e, principalmente, compreendê-los nos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior, no caso a Universidade Católica de Goiás - UCG, a partir das produções existentes e da própria instituição.

Para isso, tornam-se importantes as seguintes questões:

- Qual a compreensão de estágio dos cursos de graduação do ensino superior?
- O estágio tem conseguido ser um instrumento produtivo na relação/articulação teoria – prática?
- E na relação universidade – sociedade, entendida enquanto contexto em que ela (a universidade) se insere?
- Pode o estágio vir a contribuir na construção e no fortalecimento da cidadania enquanto direito constitucional e na formação do profissional, cidadão crítico, comprometido e competente?

A Universidade Católica de Goiás - UCG está aqui representada pelos estudantes e pela direção dos cursos (coordenadores de estágio), como espaço de estudo de campo¹. A visão e os dados fornecidos pelos sujeitos somados ao material bibliográfico pesquisado e ao conteúdo do I Encontro Nacional de Estágios² possibilitaram o desenvolvimento e a verticalização do conhecimento e a sua reconstrução história nos cursos de graduação do ensino superior.

Evidencia-se que o estágio é uma categoria historicamente construída. Apesar de pouco discutida, há registros de sua presença

¹ A opção pela UCG foi considerada pelo fato de a mestranda ser professora há algum tempo naquela instituição, onde exerce atividades relacionadas ao estágio no Curso de Serviço Social, onde é lotada.

² O “Iº Encontro Nacional de Estágios: aspectos éticos e legais” foi realizado de 25 a 28/08/97, pela Universidade Federal do Paraná. Apesar de já ter ocorrido um encontro dessa dimensão promovido pela Universidade Federal Fluminense em 1987, esse foi considerado o primeiro encontro nacional. Justificaram-no: a descontinuidade, 10 anos sem qualquer discussão e as diferenças contextuais. A Coordenadora Geral de Estágios da UFPR e Coordenadora do Encontro/97 informou que, pelos registros do evento de 1987, as preocupações do estágio estavam vinculadas “à formulação de políticas e diretrizes educacionais em busca da real dimensão do estágio no contexto do ensino de graduação (e) estratégias que (...) possam inserir o estágio curricular supervisionado numa perspectiva de ensino que vise a uma transformação a partir da realidade social e do desempenho das IES”. (Fabian, 1997: 20).

em diversos cursos do país, desde o início do ensino superior no Brasil.

A sua discussão mais ampliada ocorreu por ocasião do I Encontro Nacional de Estágios, que estabeleceu um palco para apresentações de experiências/vivências e debates sobre estágio, possibilitando o seu conhecimento numa dimensão nacional.

Na fala do Reitor da Universidade Federal do Paraná - UFPR,

Este I Encontro Nacional de Estágios, além de tudo, também teve o mérito de romper com a inércia, colocar o assunto em pauta, dar ao tema do estágio maior visibilidade e conferir importância a uma atividade que, lamentavelmente, tem tido pouca atenção das autoridades educacionais e representantes dos setores produtivos. (Faria, 1997:7).

Foram promovidas reuniões de reitores, vice e/ou pró - reitores, diretores de unidades de ensino, coordenadores de estágio, supervisores e professores de diferentes instituições de ensino³, e ainda os vários agentes de integração⁴, com o objetivo de discutir e trocar experiências pela produção científica, em nível nacional.

Já a fala do Pró – Reitor de Graduação da UFPR, por ocasião da abertura do encontro, trazia o tom do desafio e propunha a discussão do estágio num enfoque de ruptura com sua linha tradicional e com a fragmentação teoria – prática. Segundo ele,

Se estivermos convictos de que o estágio não é o momento de aplicação do que foi aprendido na teoria, mas sim a explicitação da indissociabilidade, da interação entre teoria e prática, teremos superado a visão dicotômica de que na escola se aprende a teoria e no estágio se aprende a prática. Se isto for aceito, torna-se

³ A pesquisadora tem atuado em discussões locais e regionais sobre o estágio e buscou, pela participação nesse Encontro, a verticalização e atualização de seus estudos, tendo em vista o presente trabalho.

⁴ Por agente de integração entende-se as instituições que intermediam a relação universidade – empresa para fins de estágio. As principais são o Instituto Euvaldo Lodi – IEL e o Centro de Integração Empresa - Escola – CIEE. O Decreto nº 87.497/82, no Artigo 7º faz referência aos agentes de integração como recurso de que dispõem as instituições de ensino nas relações com os campos de estágio e com a sociedade.

fundamental pensar o estágio como componente do currículo, garantindo que teoria e prática aconteçam juntas, superando-se definitivamente o conceito de estágio como elemento complementar da formação do estudante. (Marchi, 1997: 16,17).

São esses elementos, acrescidos de sua vinculação às discussões sobre educação – trabalho propostas pela Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dão ao tema a relevância que o coloca no patamar das discussões nacionais sobre educação.

A referida lei estabelece a abrangência da educação nas diversas dimensões da vida humana, dentre elas as organizações da sociedade, os movimentos sociais e o trabalho, considerado seu móvel principal.

Diz o seu Artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais e organizações da sociedade** civil e nas manifestações culturais.

O Parágrafo 2º desse mesmo Artigo completa o conceito, explicitando sua ligação com o mundo trabalho: “A educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho** e à prática social”⁵.

Considerando que a relação universidade – mundo do trabalho é mediatizada pelo estágio, percebe-se que a Lei nº 9.394/96 recoloca a questão ao deslocar o eixo historicamente determinado da relação teoria – prática e das relações universidade – sociedade presentes em muitos currículos de cursos e mesmo em leis e decretos afetos à educação, para o da educação – trabalho.

⁵ O conteúdo do Artigo 1º § 1º da Lei nº 9.394/96 diz: “Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias”.

É uma proposta que guarda íntima relação com aquelas da educação contidas na atual Constituição de 1988. Sob o título de Ordem Social, no Artigo 205 da Carta Magna, ela é assim conceituada: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o **trabalho**”, o que a Lei nº 9.394/96, em consonância, reforça em seu Artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o **trabalho**.
(Lei nº 9.394/96, Artigo 2º).

Assim, desde o Artigo 1º, § 2º, a lei vai indicando o espaço e o papel da educação, remetendo-a a uma prática adjetivada, uma prática social vinculada ao mundo do trabalho.

Cury (1997: 39) aponta que esse Artigo 2º diz “que entre os elementos componentes da educação está a correlação (...) cidadania e trabalho - qualificação para o trabalho (...) prática social (que) media a ligação com o trabalho, mas (que) (...) não se desvincula da cidadania”. Isto porque são princípios que se fundamentam naqueles assegurados pela Constituição Brasileira de 1988:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissociável dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I – a soberania;
- II – a cidadania;
- III – a dignidade da pessoa humana;
- IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V – o pluralismo político. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 - Artigo 1º - I, II, III, IV, V).

A cidadania é uma referência constante na Lei nº 9.394/96 e está

sempre articulada às questões afetas ao trabalho, pois envolve a dimensão fundamental dos direitos humanos.

Ao tratar das finalidades da educação superior, reconhece e estabelece a necessidade de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.” (Lei nº 9.394/96, Artigo 43 - VI).

A educação escolar brasileira tem, pois, nessas finalidades, o espaço de ruptura com muitos conceitos até então em vigor. Para o estágio, quando indica a vinculação educação – trabalho, elas significam uma substituição da relação universidade – sociedade proposta pelos documentos legais afetos anteriormente: Lei nº 6.494/77 e Decreto nº 87.497/82.

Nessa ótica, a Lei nº 9.394/96 assegura a centralidade do estágio, recolocando sua discussão na atualidade.

Outro aspecto que garante ao estágio centralidade e relevância é a sua historicidade. O estágio é uma categoria histórica na composição de propostas, projetos e grades curriculares dos cursos de ensino superior. Acompanha o desenvolvimento da educação brasileira desde 1808, época da vinda da família real para o Brasil, que impulsionou a educação do país, especialmente nos centros urbanos da época: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Olinda, Recife e Ouro Preto.

Machado (1997) fala que a relação entre educação escolar e trabalho contida na Lei nº 9.394/96 tem sua origem no contexto dessa vinda da família real e na idéia de acesso ao trabalho por meio da educação, do saber, idéias que fluíam e davam sentido e direção à vida na sociedade. Segundo o autor,

com a vinda da família real para cá é que surgem as primeiras escolas superiores. (...) Aí é que começa a se instalar a idéia de que para poder ingressar no mundo do trabalho é preciso estudar, ir para escola, onde se estuda disciplinas, matérias e há a aproximação com a vida prática, o estágio. O degrau intermediário entre o estudo disciplinar e a atividade específica precisa ser vencido. (Machado, 1997:47).

O avanço registrado no ensino superior nessa época, com a expansão e criação de novos cursos e faculdades, impulsionou também o estágio e/ou atividades equivalentes que, sob diferentes condições e denominações, compunham os currículos, guardando uma identidade prática relacionada ao mundo do trabalho.

Campos (1940: 295) lembra que, nesse período da história, outra finalidade também era atribuída ao estágio: “interessar (...) o estudante no problema científico”.

Muitas dessas idéias ainda permanecem, mostrando que a compreensão de estágio traz marcas que foram construídas ao longo de um processo. Se a preparação do profissional para o trabalho era uma preocupação nos primeiros cursos/faculdades, essa preocupação torna-se presente na Lei nº 9.394/96. A história não é linear, mas processual, e sua leitura feita com diferentes interpretações conforme o contexto de cada época.

Mas, tanto a Lei nº 6.494/77 e o Decreto nº 87.497/82, quanto a Lei nº 9.394/96 não bastam para regulamentar o estágio em todo o território brasileiro e garantir-lhe uma unidade conceitual. Além das diferentes compreensões dadas pelo aparato legal, há a orientação das propostas curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelas diretrizes específicas de cada curso provenientes das associações e/ou conselhos das categorias profissionais.

Com a autonomia didático – científica assegurada nessa Lei nº 9.394/96⁶ para as universidades, essa competência passa à instituição, pois,

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (...);

II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. (Lei nº 9 394/96, Artigo 53).

Para o estágio, a proposta da Lei avança os documentos legais existentes (Lei nº 6.494/77 e Decreto nº 87.497/82) ao garantir às instituições de ensino autonomia em relação ao currículo e, conseqüentemente, em relação ao estágio.

Porém, apesar de ser considerada uma atividade histórica presente desde os primeiros cursos de ensino superior, possuir legislação própria e estar contemplada na Lei nº 9.394/96, o estágio ainda é pouco estudado enquanto objeto específico. São bem limitadas as produções existentes e sua sistematização/reflexão no interior da universidade.

Evidência disso foram os vários trabalhos e experiências sobre o tema apresentados no I Encontro Nacional de Estágio, dentro de abordagens as mais variadas, que passavam pelo campo jurídico, por algumas produções específicas de determinados cursos e poucas manifestações dos agentes de integração.

Portanto, para buscar o conhecimento sobre estágio, o presente trabalho efetivou uma **primeira aproximação** mediante o estudo de

⁶ A autonomia universitária é um fundamento na LDB, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988 que, no seu Artigo 207, afirma que “As universidades gozam de autonomia didático – científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.”

bibliografia jurídica da área trabalhista. Nesta, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e Decreto – Lei nº 5.452 de 01/05/1943, que orientava os textos publicados e/ou utilizados, esclareceu as relações trabalhistas no estágio, tanto como as produções/publicações que se referiam a decretos, leis, portarias, resoluções curriculares e às normas do próprio estágio. Estudaram-se as medidas necessárias ao entendimento e aplicação desses documentos, num enfoque jurídico, isto é, sob e por meio do seu aspecto legal.

Uma **segunda aproximação** levou o estudo à **História da Educação Brasileira** cujo intuito foi (re)construir o percurso conceitual do estágio que, aos poucos, deu a conhecer as muitas compreensões que perpassaram os cursos de graduação no ensino superior em seus diferentes momentos históricos, adquirindo uma configuração que tornou possível relacioná-lo e até mesmo entendê-lo no bojo das interpretações que lhe eram/são atribuídas pelas universidades, pelas empresas, pelos agentes de integração e pelo aparato judicial.

A partir dessas duas aproximações, chegou-se à necessidade de abordar a concretude do estágio, conhecer, empiricamente, como ocorre o seu desenvolvimento nos cursos de graduação.

Para isso, selecionou-se a Universidade Católica de Goiás – UCG como instituição – amostra e, nesta, os cursos de Direito, Administração de Empresas, Biomedicina e Engenharia Civil.

O estágio nas licenciaturas não foi tratado tendo em vista a especificidade da prática de ensino que a torna diferente do estágio nos demais cursos de graduação e que dificultaria as análises, os estudos comparativos e as relações necessárias. A própria Lei nº 9.394/96 dedica um título aos profissionais da educação (Título IV), quando aborda, no Artigo 65,

o estágio sob a prática de ensino. Além disso, outro fator que não pode ser descartado é o volume de produções existentes a respeito das licenciaturas, em oposição à realidade nos cursos de graduação na modalidade bacharelado.

A seleção dos cursos de graduação teve por critério priorizar as três áreas de concentração do conhecimento adotadas pela UCG: Área das Ciências Sociais Aplicadas, envolvendo os Cursos de Direito e Administração de Empresas; Área das Ciências da Vida, com o Curso de Biomedicina; e Área Técnico – Científica, com o Curso de Engenharia Civil. Na área das Ciências Sociais Aplicadas, os dois cursos selecionados assim o foram dentro dos seguintes critérios: o de Direito, por representar maior demanda por ocasião do vestibular⁷ e ter seu estágio vinculado ao Ministério Público; e o de Administração de Empresas, por seu forte vínculo com o setor empresarial do mundo do trabalho.

Em cada um dos movimentos realizados na construção da empiria, foram utilizados os procedimentos/instrumentos que se apresentavam como mais adequados: no caso, o questionário e a entrevista.

O questionário (Anexo nº 02) foi utilizado na coleta de dados, por amostragem, junto aos estudantes matriculados no estágio dos cursos selecionados. Esse instrumento, composto por questões fechadas, abertas e atribuição de notas, buscava trazer dados sobre três aspectos da atividade: a supervisão, a participação do estudante no estágio e as condições dos campos de estágio.

Por pretender não saturar os cursos a serem pesquisados, o pré-teste foi aplicado no Curso de Serviço Social, que também conta com o estágio

⁷ Em 1997/2, ocasião da aplicação do instrumento de coleta de dados, o Curso de Direito apresentou a maior demanda para o Vestibular: Noturno - 13.72, Vespertino - 11.76 e Matutino - 8.33 por vaga. A essa demanda seguiu a do Curso de Biomedicina, com o índice 6.95 por vaga (Dados do Sistema de Controle Acadêmico da UCG – Cadastro de Vagas Vestibular).

curricular obrigatório e que não seria tratado nesse estudo. Ele indicou as modificações necessárias ao objetivo pretendido.

Pensou-se primeiro na amostragem de um quantitativo de estagiários pré-estabelecido por cursos, selecionado por sorteio *a priori*, que se mostrou inadequada tendo em vista que:

- nem sempre os sorteados estavam presentes, o que implicava em novo sorteio;
- houve desinteresse de estagiários selecionados e, contrariamente, até disputas entre os não sorteados;
- houve dificuldade de espaço físico, pois os estudantes selecionados deveriam ser deslocados para outro local, nem sempre disponível e/ou existente no momento.

Esses elementos mostraram a necessidade de alterações na metodologia inicialmente estabelecida e o processo foi encaminhado de duas formas: pela opção dos estagiários e/ou pelo sorteio entre os que se encontravam presentes na sala de aula no momento da aplicação do instrumento. Assim, o critério foi: interesse, presença e disponibilidade.

A amostragem envolveu 157 estagiários, o equivalente a 8,8% do universo dos estudantes matriculados em estágio nesses 04 cursos⁸. (Ver Tabela nº 1)

Junto aos docentes, a coleta de dados priorizou o instituído: os coordenadores de estágios e/ou de curso, instância da direção do curso e/ou do departamento. O instrumento utilizado foi a entrevista. Foram realizadas 04 (quatro) entrevistas, uma em cada curso, envolvendo 03 (três) professores

⁸ Por opção da mestranda, algumas tabelas foram citadas no corpo do trabalho e outras apresentadas na parte final, sob forma de Anexo nº 04.

que exerciam a Coordenação dos Estágios nos Cursos de Administração, Direito e Engenharia. Como o Curso de Biomedicina não conta com Coordenação de Estágios, a entrevista foi realizada com o Coordenador do Curso.

Tabela nº 1

UCG – AMOSTRA DE ESTUDANTES POR CURSOS, MATRICULADOS EM ESTÁGIO – 1997/2.

Cursos	Universo	Amostra	
		nº	%
Administração	130	13	10,0
Direito	1551	108	6,9
Engenharia	26	17	65,3
Biomédicas	70	19	27,1
T o t a l	1777	157	8,8

Fonte: CPD - Centro Processamento de Dados - UCG - 97/2

As entrevistas não seguiram um roteiro pré-estabelecido, podendo ser caracterizadas como um contato informal entre pesquisador e pesquisado. Foram realizadas posteriormente à tabulação e análise dos dados dos estudantes, o que possibilitou, além da coleta de informações, a comprovação e/ou esclarecimento das informações dos estagiários. Assim, muitas das explicações apresentadas no texto foram levantadas nas questões abertas e nas entrevistas.

Deixou-se de trabalhar a supervisão e o campo de estágio sob a ótica dos profissionais neles envolvidos – docente da universidade e profissional do campo. As informações relativas à supervisão e aos campos de estágio foram prestadas pelos estudantes nas respostas dos questionários e pelos coordenadores nas entrevistas.

Portanto, fez-se um (re) corte no objeto, priorizando o estágio na ótica da universidade: estudantes e coordenadores de estágio. Tal situação foi

considerada pela necessidade de delimitar o objeto da pesquisa⁹, o que confirma o caráter necessário da posterior continuação deste estudo. O que de fato pretendeu-se, por enquanto, foi abrir uma discussão localizada sobre estágio, apontando algumas de suas condições, necessidades e perspectivas. São indicações que não almejam apresentar respostas aos questionamentos presentes, mas contribuir com os novos estudos e possibilitar a verticalização em estudos posteriores.

Buscar uma compreensão inicial sobre estágio numa dimensão de totalidade vinculada a uma proposta de formação acadêmica, em uma dada universidade, num contexto historicamente determinado, foi, portanto o objetivo do estudo. Essa compreensão, entende-se, contém um significado pedagógico, porque as dificuldades e os desafios foram sendo explicitados a partir da instância oficial (legislação federal e das Instituições de Ensino Superior – IES), dos depoimentos dos coordenadores de estágio e/ou diretores dos cursos e dos estudantes matriculados em estágio.

Constituído de quatro partes estruturadas em capítulos, o trabalho traz à tona, primeiro, uma discussão sobre estágio, categoria historicamente determinada que, nesse momento, sente/sofre a influência da mundialização e das novas tecnologias que afetam o mundo do trabalho. É a busca da construção do conhecimento, enfocando funções, desafios e compreensões sobre o estágio nas diferentes áreas do saber, feita a partir do saber acumulado de estagiários e coordenadores de estágio, dos dispositivos legais, em especial da Lei nº 6.494/77 que regulamenta o estágio e da Lei nº 9.394/96 - LDB que tem colocado às universidades brasileiras a questão desafiadora de vincular

⁹ Um estudo mais completo sobre o estágio envolvendo a supervisão docente e o campo de estágio demandaria um tempo bem maior do que o destinado no mestrado, haja vista que o mercado de trabalho abrange também o estudo da conjuntura atual sob a influência do neoliberalismo; o impacto das novas tecnologias no mundo do trabalho; e as relações de trabalho, considerando nesse bojo, o desemprego, a exclusão, o mercado informal, etc.

educação, mundo do trabalho e prática social (Lei nº 9.394/96, Artigo 1º § 2º).

Assim, o Capítulo I trata, de forma breve, da realidade brasileira no contexto mundial, situando a educação. A partir da História da Educação Brasileira, enfoca o surgimento e o desenvolvimento dos cursos superiores, das universidades e sua relação/inserção no contexto nacional, as concepções de educação que foram se constituindo nesse processo e seu reconhecimento nas constituições brasileiras.

No Capítulo II, a construção histórica do estágio ganha espaço, externando a polissemia conceitual existente nos vários cursos, em diferentes momentos históricos, na medida da sua compreensão como prática de instrumentos, treinamento, “lições de coisas”, aplicação de conhecimentos, complementação profissional, atividade prática, relação teoria – prática, integração universidade – sociedade, extensão e outros.

Essa polissemia ainda hoje é uma realidade presente nos vários cursos de graduação, haja vista a pesquisa realizada pelos professores da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, entre 1896 e 1993, que a confirma em relação ao estágio em vários cursos e universidades brasileiras como determinante das diferentes propostas de encaminhamento dadas à atividade. (Trauer e Pröbst, 1997: 77)

Ainda neste capítulo, é apresentado um estudo sobre a legislação pertinente ao estágio, relacionando-o ao contexto da época, Lei nº 6.494/77 e Decreto nº 87.497/82, que o regulamentam, ambos em vigor. Buscou-se também, a Portaria 1.002/68, primeiro documento oficial sobre o estágio, para a explicação sobre a “necessária” integração universidade – sociedade gerada no governo militar e que até hoje sustenta a prática do estágio em muitos cursos.

No Capítulo III, é apresentada a Universidade Católica de Goiás – UCG como um caso de estudo de uma instituição de ensino superior e, nela, o estágio. Assim, numa primeira parte, é feita uma breve caracterização da instituição: quando foi fundada, que atores participaram de sua criação e que interesses defendiam. Em seguida, uma leitura documental dos principais instrumentos que norteiam e regulamentam os estágios na UCG fecha o capítulo, com o estudo do estágio nos quatro cursos de graduação selecionados para esse fim.

O Capítulo IV mostra, em sua primeira parte, um rápido perfil de quem são os estagiários que participaram do estudo. A seguir, os diferentes conceitos e compreensões de estágio curricular que defendem os cursos de graduação, bem como seu processo acadêmico – pedagógico. Os dados empíricos são apresentados, complementados e/ou questionados pelos dizeres dos coordenadores, mostrando o resultado do estudo realizado.

Finalizando a dissertação, são apresentadas “algumas continuações” que, discutem o estágio enquanto elemento da relação educação – trabalho, evidenciando o movimento universidade – sociedade, ou seja, a(s) forma(s) como teoria e prática se articulam e/ou concorrem para a formação dos estudantes, e que apontam alguns questionamentos, solicitações do mercado de trabalho e respostas das IES a essas solicitações.

CAPÍTULO I O CONTEXTO ATUAL E O ENSINO SUPERIOR NESTE FINAL DE SÉCULO

1.1. A CONJUNTURA ATUAL NO MUNDO DO TRABALHO

A realidade brasileira, neste final de século, apresenta mudanças de dimensões mundiais provocadas pelo avanço científico – tecnológico e pela globalização¹⁰, cujas manifestações atingem a sociedade em todos os aspectos. As “realidades e problemas nacionais se mesclam com a realidade e os problemas mundiais”, diz Ianni (1993: 97), e o resultado está na reprodução ampliada do capital, na supremacia da economia de mercado, na minimização do poder do Estado e maximização da ação privada.

A mundialização tem ocupado todos os espaços e compreende a concentração e a centralização, novas formas de domínio capitalista, que representam o avanço, atualização e integração,

agudizando o padrão de competitividade intermonopolista e redesenhando o mapa político - econômico do mundo: para assegurar mercados e garantir a realização de super lucros (...) tem implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando

¹⁰ Para melhor compreensão acerca da globalização, bem como de seu fundamento o neoliberal, sugerem-se as obras de: Gentili (org.) em Pedagogia da Exclusão - Crítica ao Neoliberalismo em Educação (1995); Ianni, A Sociedade Global (1993); Netto, Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal (1993), Transformações Societárias e Serviço Social - Notas para uma Análise Prospectiva da Profissão no Brasil (1996); Sader e Gentili (org.) em Pós - neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático (1995); Silva (org.), Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - visões críticas (1994) e outros.

brutalmente a composição orgânica do capital. (Netto, 1996: 91, 92).

Também a desterritorialização rompe acordos, alianças e fronteiras estabelecidas ao longo dos séculos, ultrapassa mares, oceanos e moedas, tornando o mundo grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado. Redefine patamares nas relações sociais e confere “novos” significados aos indivíduos e às sociedades. É um aspecto da modernidade: a sociedade do “salve-se quem puder”, conforme afirma o autor. É “uma doutrina, (...) conectada com uma nova dinâmica tanto tecnológica e gerencial quanto financeira dos mercados e da competição”. (Therborn, 1995: 181,182).

Esse domínio de uma “nova” ordem há muito vem se instalando no Brasil, envolvendo a sociedade em todos os seus aspectos: social, econômico, político e cultural. É a reprodução ampliada do capital, cuja sustentação ideológica está no neoliberalismo.

A mundialização vem confirmar que a história é um processo. Ao analisar a sociedade capitalista do século XIX, Marx já previa que, com o advento das máquinas, ela se constituiria em uma tendência lógica e histórica no processo de desenvolvimento da produção e reprodução do capital:

A partir do momento em que a máquina de trabalho executa todos os movimentos necessários ao processamento da matéria - prima sem ajuda humana, precisando apenas de assistência humana, temos um sistema de maquinaria automático, capaz de ser continuamente aperfeiçoado em seus detalhes. (Marx, 1988:12).

As máquinas revolucionaram, na época, o modo de produção industrial e, por conseguinte, alteraram a existência e as relações do homem, dando início a um sistema que, para permanecer existindo, criava na sua própria origem a necessidade permanente de estar-se superando. É isso que também ocorre nos dias atuais. A globalização não apaga as diferenças, as desigualdades e contradições sociais, ao contrário, as reproduz em todos os níveis, dimensões, escalas e lugares, apresentando as mais diferentes formas

sociais de vida e trabalho. Leva a um quadro em que a figura do cidadão e da democracia cedem lugar ao avanço tecnológico e científico, em que predomina a primazia do mercado, estabelecendo o que diz Yasbec (1998: 52): “um contexto de precarização e subalternização do trabalho à ordem do mercado”.

Sposati (1998: 43), referindo-se aos efeitos perversos da globalização, afirma que:

A atual proposta de globalização transmuta a utopia do cristianismo, ou a dos ‘trabalhadores do mundo todo uni-vos’ para a realidade de um mundo dominado pelos ideais neoliberais de um só capital. (...) No Brasil, os efeitos deste processo já podem ser sentidos. De um lado, uma massa cada vez maior de trabalhadores desempregados. De outro, os incluídos parecem fascinados pela sedução/facilidade em consumir mercadorias do mundo todo.

Em condições cada vez mais perversas, tem provocado a constante busca de novas relações entre os homens, impondo um padrão de organização econômica ditado por órgãos mundiais como Fundo Monetário Internacional - FMI e Banco Mundial. Assim, vão-se estabelecendo alterações na divisão social e técnica do trabalho, o que tem apontado, como principal consequência, a exclusão de grande contingente de trabalhadores do processo produtivo.

O fantasma do desemprego que pairava no século XIX, a que Marx (1988: 12, 13) já se referia, vem se tornando realidade e, nos dias atuais, a máquina tem-se tornado fator predominante no processo de produção, substituindo a atividade humana e impondo aos trabalhadores tarefas uniformes e repetitivas. Há prevalência do trabalho morto sobre o trabalho vivo, ou seja, a força do trabalhador é substituída pela máquina que traz, embutida em si, um trabalho já realizado, uma força de trabalho dispendida. Essa inversão provoca o desemprego e constitui-se em realidade crescente em

todo o país: “desemprego (que) não resulta da ausência de crescimento econômico, mas do próprio crescimento econômico” (Dowbor, 1998: 13).

De forma acelerada, os segmentos empresariais colocam, a cada dia, novos conceitos de trabalho e educação que, ideologicamente, são internalizados pelo senso – comum, ocupando o cenário nacional e internacional. Por eles, a educação escolar já não visa mais a inclusão ou o crédito de cidadania a analfabetos, como diria Sposati (1998: 43), ou a possibilidade de vinculação/inserção de profissionais no mundo do trabalho e a prática social, proposta pela Lei nº 9.394/96. Estes não são, hoje, os entendimentos e/ou objetivos da educação que defende a área empresarial de um mundo globalizado para a qual já não bastam mais os muitos anos de estudos, nem os conhecimentos de teorias clássicas, nem os títulos de bacharéis.

Segundo Netto (1996: 88, 89), essa realidade rebate não só nas profissões, mas também na educação escolar brasileira, pois

Parece assente que conjunturas (e a palavra não se refere apenas a lapsos temporais de curta duração) de rápidas e intensas transformações societárias, constituem o solo privilegiado para o processamento de alterações profissionais - seja o redimensionamento de profissões já consolidadas, seja o surgimento de novas atividades e ramos profissionais.

O fenômeno, enquanto tal, nada tem de enigmático: as transformações societárias, reconfigurando as necessidades sociais dadas e criando novas, ao metamorfosear a produção e a reprodução da sociedade, atingem diretamente a divisão sociotécnica do trabalho, envolvendo modificações em todos os seus níveis (parâmetros de conhecimento, modalidade de formação e de práticas, sistemas institucional – organizacionais).

Os critérios adotados pelo mercado na seleção de pessoal extrapolam os conhecimentos na área da formação do candidato e têm exigido um profissional com domínio de conteúdos nem sempre presentes nos currículos dos cursos.

Menezes (1996: 58) confirma essas questões, estabelecendo os requisitos necessários para que os profissionais estejam em constante condições de empregabilidade. Segundo ele,

mais do que alta especialização, está fazendo falta ao profissional de nível superior, uma formação geral melhor, que amplie sua visão de mundo e sua capacidade de aprender no trabalho (...) O profissional de nível superior, que vai enfrentar hoje o mercado de trabalho, deve saber organizar a produção num sistema em contínua transformação, além de estar pronto para migrar de uma atividade para outra... ou mesmo de um campo de trabalho para outro.

Prioriza o melhor domínio tecnológico, a atualização e a capacidade de assimilação de conhecimentos, de manter informações gerais, domínio de línguas estrangeiras, maior produtividade e outros, ou seja, a capacidade de adaptação a um mercado configurado segundo os interesses da economia internacional.

Essa realidade traz à tona relações sociais complexas e excludentes no meio da sociedade. Significa dizer que o trabalho humano, enquanto força e instrumento de trabalho, é comprado, vendido e mesmo selecionado como mercadoria, e o trabalhador apresenta-se “no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho” (Marx, 1988 142). É um processo de relação sujeito – objeto historicamente estabelecido, em que ambos, mercado e trabalhador, transformam e são transformados. Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador está se transformando para melhor adaptar-se ao mercado e, da mesma forma, o mercado também se transforma para se adaptar ao novo trabalhador.

É no bojo desse quadro conjuntural que as instituições de ensino superior estão a conferir grau a um elevado número de trabalhadores especializados, que, periodicamente, chegam ao mercado. Nem todos

conseguem trabalho¹¹, pois as novas exigências de mercado, somadas a uma maior oferta de mão-de-obra que sua demanda, têm provocado o “desemprego de massa que se tornou permanente nos países capitalistas avançados, (e) tem (...) seus efeitos mortais em sentido literal”. (Therborn, 1995: 181,182).

É uma realidade que tem aumentado o número de desempregados, acrescentando mais um elemento a favor do capital: desempregados com qualificação ao nível de 3º grau. Hoje, o “exército de reserva” congrega, além de trabalhadores sem ou com pouca qualificação para o trabalho, profissionais de nível superior, o que eleva e qualifica o contingente de mão-de-obra à disposição do mercado, provocando e acentuando sua desvalorização.

O contingente de ‘profissionais liberais’ que ano a ano vem se acumulando em torno de um mercado de trabalho que não consegue absorvê-lo está produzindo um ‘proletariado acadêmico’ que exerce funções desconexas com a formação acadêmica recebida e, sobretudo, um ‘lupmen’ que se coloca completamente à margem do mercado de trabalho. (Carvalho, et al, 1984, 113).

Esse contexto de reordenamento mundial tem colocado às universidades alguns desafios, provocando-as a uma busca de respostas. São adequações e/ou enfrentamentos que têm apontado impasses e/ou situações contraditórias, tais como:

- educação - mercadoria x educação - direitos sociais;
- educação para todos x elitização do ensino;
- projeto/processo político - pedagógico x ensino para o mercado;
- professores titulados x professores graduados.

¹¹ O mercado de trabalho “não é mais o mesmo (...) Num cenário em que há mais candidatos do que vagas disponíveis (...) competição é o mandamento principal (...) Para os cargos mais qualificados já não bastam os quinze anos de estudo que dão acesso ao título de bacharel, nem as horas noturnas gastas em aulas de inglês. Além desses conhecimentos, que se transformam em requisitos triviais, as companhias querem gente bem informada, que tenha flexibilidade para trabalhar em áreas diferentes e saiba resolver problemas antes mesmo que eles despertem a atenção do chefe. (...) O velho hábito de procurar a empresa munido do currículo está acabado.” (Emprego: o mercado exige maior escolaridade. VEJA, n. 1473/96: 117)

Visando manter sua hegemonia perante a sociedade que as insere e conter a evasão escolar, muitas universidades reformulam seus currículos, criam novos cursos para novas profissões e novas demandas, oferecem disciplinas específicas conforme os interesses do mercado, oferecem cursos de pós - graduação principalmente *latu - sensu*¹², valem-se dos estágios e de atividades de extensão e até criam “balcão” de emprego e de estágio¹³.

São decisões desse porte que explicitam, tanto para si quanto para o mercado de trabalho, a visão e o posicionamento político das universidades, sua vinculação e relações com o mundo do trabalho e com os profissionais, muitos deles seus egressos.

1.2. A ORIGEM DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

As idéias de implantação do ensino superior no Brasil datam do século XVI. Campos (1940: 235)¹⁴ afirma que, segundo Serafim Leite, em 1575, por iniciativa dos jesuítas, conferiram-se “licenciaturas culturais” no Brasil que, embora não se caracterizassem como grau de nível superior, corresponderiam hoje aos graus de formação de professores.

¹² Numa rápida análise nos cursos de pós - graduação, tem-se os famosos MBA - Master in Business Administration, mestrado em administração de negócios. Os MBA têm ocupado o espaço no cenário empresarial internacional e, ultimamente, também o nacional. Apesar do alto custo, sua aceitação é grande, pois oferece vantagens sobre os cursos de pós - graduação tradicionais: são cursos de curta duração, não exigem dedicação integral, são direcionados a executivos com experiência, além de propiciar uma visão generalista. (VOCÊ S.A. Ano 1, n. 4 – out. 98: 48 - 53).

¹³ Sob o título “Convite às empresas”, um periódico da cidade de Goiânia recentemente publicou o anúncio de uma universidade cujo teor é o seguinte: “A (universidade) (...), preocupada com as dificuldades enfrentadas, atualmente, para se encontrar um bom emprego e, ao mesmo tempo, com a aliança que deve existir entre teoria e prática, no processo ensino - aprendizagem, criou um quadro de oferta de empregos e estágios, situado em seu hall de entrada. As empresas que necessitarem de mão-de-obra de nível universitário poderão entrar em contato com os professores Dr. (...) e (...), coordenadores dos cursos de Comércio Exterior e Administração. O quadro está disponível às empresas, a fim de afixarem folders ou outros avisos relativos ao oferecimento de empregos ou de estágios”. (Jornal: O POPULAR. 22/09/1998, Caderno 01: 06).

¹⁴ Cunha (1986) ratifica as idéias de Campos de que as iniciativas no sentido da criação de uma universidade no Brasil vieram da parte dos jesuítas, logo após o descobrimento do Brasil. Esses religiosos chegaram ao Brasil em 1549.

A oposição à criação das universidades brasileiras era uma realidade dentro e fora do país, calcada no “receio de que as universidades concorressem para o rompimento dos laços que nos uniam às Cortes de Lisboa” (id. *ibid.*). Segundo Cunha (1986: 212), pelo Decreto nº 11.530 de 18/03/1915, o governo federal era autorizado a, “quando achasse oportuno, (...) ‘reunir em universidade’, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de Direito”.

No dizer de Campos (1940), a criação da universidade era um *tabu* muito forte que se somava à resistência dos positivistas. Miranda (1975: 57) informa que os positivistas se

opunham à criação de uma Universidade, encetando mesmo campanha pública contra ela. Segundo eles, a Universidade limitava a liberdade espiritual, e era uma ‘tentativa absurda’, atrofiando o desenvolvimento científico que deve assentar em um regime de completa liberdade. Miguel Lemos e Teixeira Mendes, os apóstolos do positivismo no Brasil, em 1881 e 1882, escreveram uma série de Artigos, na Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro, para alertarem a opinião pública a respeito da Universidade e do ensino. Afirmavam eles (...) o que convinha. Era o atendimento eficiente por parte do governo, (de que o) ensino primário (...) atingiria a todos os cidadãos, enquanto que o secundário e o superior constituíam privilégios de poucos, e favoreciam o ‘parasitismo burguês’.

Ao longo do período destacado, 1500 a 1920, são registradas várias tentativas de criação de universidade no Brasil. Eram propostas que guardavam uma concepção de universidade entendida como reunião de vários cursos, “fusão dos nossos principais estabelecimentos de instrução” (Campos, 1940: 237).

Esse entendimento de universidade é visto, ainda hoje, em instituições de ensino superior, geralmente de natureza particular. Seu número tem aumentado nos últimos anos e sua estrutura é constituída pela junção de

vários cursos. Prioriza o ensino teórico e quase não desenvolve pesquisa e/ou extensão.

Os autores Cunha (1986: 99) e Aranha (1989: 191) são uníssonos em afirmar que os primeiros cursos de ensino superior no Brasil datam do século XIX, quando da transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro. Os elementos motivadores da criação desses cursos, tal como hoje em muitas IES, eram a necessidade do mercado e a demanda dos usuários.

Mas nem todas as pessoas tinham, àquele tempo, e têm hoje, acesso ao ensino superior.

(Os) cursos, às vezes transformados em faculdades, permanecem como institutos isolados, (...) as inovações reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultantes da educação. (Aranha, 1989: 191).

Ao destacar esse acesso ao ensino superior pelos segmentos mais abastados da sociedade, Aranha (1989) emite um parecer que encontra eco em educadores, como Luís Antônio Cunha, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Maria Luisa S. Ribeiro e outros¹⁵. Confirmam todos a escolarização como elemento de ascensão social já que alguns brasileiros não mais necessitavam se deslocar para o exterior em estudos, dada a organização do ensino superior brasileiro que, pelo transplante dos conteúdos, guardava estreita identidade com o modelo europeu, tomando as universidades brasileiras verdadeiros protótipos das européias.

Além da ascensão social, a escolarização, segundo a autora, provocava a divisão entre os que exerciam atividade física e os letrados, pois

¹⁵ Maiores informações sobre o conteúdo dessa parte do trabalho podem ser buscados/localizados na História da Educação Brasileira, nas obras dos seguintes autores citados, todas constantes na bibliografia final: Cunha (1986), Fernandes (1989), Teixeira (1969 – 1989), Ribeiro (1989), Aranha (1989) e outros.

o diploma tinha a função de 'enobrecimento' e, ao formar letrados e eruditos, dando ênfase à formação humanística, distanciava-os cada vez mais do trabalho físico 'maculado' pelo sistema escravista. (Aranha, 1989: 191)

Esse caráter elitista da educação escolar, também colocado por Teixeira (1969: 25), afirma a desvinculação que existia entre educação e mundo do trabalho, uma vez o ensino superior, “quase que só (voltado) para a camada mais abastada da sociedade, (também) sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer” tal qual ainda se pode perceber nos dias atuais, quando a educação escolar é “livre” para todos, porém o seu acesso é negado a muitos, quando os dados da evasão escolar, das repetências, da falta de vagas e de tantos outros motivos têm concorrido para a exclusão de grande número de crianças e jovens das salas de aula. Motivos que atingem aos segmentos mais pobres da sociedade, aqueles para os quais o ensino superior é um sonho, um ideal.

Assim, ontem e hoje, o direito que seria de todos é, de fato, privilégio de alguns, pois a possibilidade de ingresso no ensino superior depende de critérios econômicos seletivos, autoritários, discriminatórios e excludentes. Tal situação legitima ao mesmo tempo que oculta as desigualdades sociais em todos os aspectos, apesar da aparente democratização criada pela possibilidade de acesso ao ensino superior para todos. O direito era, e ainda hoje é, de “todos”, mas só usufruído por determinados estudantes.

Os registros da História da Educação Brasileira mostram que,

apesar dos esforços dos educadores da época¹⁶, a idéia da criação da universidade só foi concretizada em 1920 com a assinatura do Decreto nº 14.343, de 07/09/1920, por Epitácio Pessoa, Presidente da República (Campos, 1940: 287), que criou a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Congregava os Cursos de Engenharia, Direito e Medicina. Só a partir de 1925, o governo federal autorizou a criação de outras universidades. Estas foram estabelecidas nos estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, as metrópoles da época.

Construindo e/ou implantando o novo, (re)criando e/ou (re)pensando o velho, o ensino superior foi sendo, gradativamente, alterado em qualidade e quantidade pelas reformas educacionais, pelo aumento do número de escolas, universidades, cursos de graduação e pós-graduação, publicações e outras iniciativas.

Cunha (1986: 294, 301) lembra que foi a partir do Decreto nº 19.851/31 de criação do Estatuto das Universidades Brasileiras que o ensino superior se organizou em todo o território nacional. Seu

primeiro efeito (...) foi a reforma da Universidade do Rio de Janeiro, (...) antes constituída apenas das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Politécnica, (que) incorporava os seguintes institutos isolados mantidos pelo governo federal: Escola de Minas (de Ouro Preto), Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Escola Nacional de Belas Artes e Instituto Nacional de Música. Deveria incorporar, também, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a Escola de Higiene e Saúde Pública e a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, quando fossem criadas de fato.

¹⁶ Gestadas desde a época do surgimento das primeiras faculdades, as idéias de criação da Universidade, fundamentaram os debates da Constituinte de 1823, possibilitando a inclusão de sua criação pelo Artigo 250. A proposta em pauta, segundo informa Miranda, “determinava a criação ‘de escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais.’ Nada foi feito, porém, neste sentido, senão a criação de cursos superiores isolados” (1975: 56).

A partir de 1930, o processo de expansão do ensino escolar foi se acentuando pela criação de outras universidades, cursos, e teve, no período de 1960 a 1968, seu auge, especificamente pelos incentivos federais às iniciativas privadas, um dos propósitos do golpe de 64¹⁷ e, conforme lembra Teixeira (1989: 118), pela “influência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 5.540/68, que acentuou a cooperação da atividade privada no campo da educação”.

Pode-se afirmar que a educação escolar brasileira encontra-se impregnada pelas marcas da luta de seus pioneiros¹⁸. São marcas que, somadas aos fatores sócio - econômicos, políticos e culturais da sociedade, evidenciam as várias reformas ocorridas, graças às quais o ensino superior foi sendo delineado, assumindo novas configurações, estruturas e organização.

Nesse processo, as universidades brasileiras viveram avanços, recuos, aperfeiçoamentos e retrocessos, no sentido de assegurar, resgatar e (re)construir sua identidade e seu papel, contribuindo, durante gerações, na formação de profissionais e no desenvolvimento do ensino superior.

Com esses antecedentes, a educação foi (re)contemplada na Constituição Brasileira de 1988 como direito de cidadania. Aliás, esse direito já havia sido reconhecido nas Constituições de 1934 e de 1946.

Segundo Aranha (1989: 249), o legado da educação na Constituição de 1946 “reflete a redemocratização buscada após a queda da

¹⁷ O golpe de 64 foi um movimento de tomada de poder pelos militares, em 31/03/1964. “(...) desferido em nome da democracia, o que de fato ocorre é a implantação gradual de uma ditadura militar, cujo suporte doutrinário é a ideologia da Segurança Nacional (...) que se expressou no controle da sociedade civil”. (Germano, 1993: 53 e 54). Segundo Souza (1981: 112), o conceito de segurança nacional adotado “é um dos fundamentos básicos da doutrina que informa toda a política do Estado após 1964”.

¹⁸ Dentre os pioneiros na educação destacam-se: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Ernesto de Souza Campos, Francisco Campos e outros.

ditadura de Vargas (...) (e) retoma os valores defendidos pelos ‘pioneiros’ da educação e que já tinham sido defendidos pela Constituição de 1934”.

Apesar das prerrogativas constitucionais e dos princípios da Lei nº 9.394/96 no sentido da obrigatoriedade e gratuidade no ensino, o acesso à educação, em especial ao ensino superior, não deixou de ser privilégio de poucos brasileiros nem “deixou de ser uma educação de príncipes para ser uma educação da massa dos cidadãos”, conforme propunha Fernandes (1989; 37), em O Desafio Educacional.

A Constituição Brasileira de 1934 reconhece a educação como um direito de todos, brasileiros e estrangeiros, sob a responsabilidade do Estado, com a seguinte redação¹⁹:

Artigo 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pelas famílias e pelos poderes públicos²⁰, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia e solidariedade humana.

Esse direito dos brasileiros foi reconhecido também na Constituição Brasileira promulgada em 1946, nos Artigos:

Artigo 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Artigo 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos²¹ e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Também a Constituição Brasileira de 1988 promulgou a educação como direito de todos e dever do Estado.

¹⁹ A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada em 16/07/1934. Sua redação foi aqui transcrita conforme a ortografia da época.

²⁰ Grifos da autora.

²¹ Grifos da autora.

A redação de seu Artigo 205 diz que

“A Educação, direito de todos e dever do Estado²² e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No período de 1946 a 1988, registrem-se, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que visava regulamentar a Educação Popular e a Reforma da Universidade de Brasília e, a partir do Golpe de 1964, duas constituições: a de 1967, praticamente revogada pelo Ato Institucional nº 5, e a de 1969, que visavam atender aos interesses do regime militar em sua organização e fortalecimento.

Nesse período, foram muitas as mudanças decorrentes, na área educacional, da Lei nº 5.540/68, de 28/11/68. Segundo Ribeiro (1993: 192), seu objetivo era promover uma maior expansão no ensino superior brasileiro com um menor custo possível. Nesse intuito, foram promovidas modificações nos cursos superiores, tais como: a departamentalização, regime de créditos, matrícula por disciplina, núcleos básico e outras.

Recentemente, as propostas de privatização do governo Fernando Henrique Cardoso incluem também o ensino superior. Mas se a privatização é hoje uma realidade, ela é também uma ameaça aos direitos de cidadania e à democracia. Como afirma Lemme (1993: 243), a educação e o ensino no Brasil são questões político - sociais que apresentam sérias distorções, dentre elas a “distribuição de renda nacional injusta e a má distribuição de rendas públicas nas esferas administrativas”, a que se somam, agora, as privatizações.

²² Grifos da autora.

Por falta de critérios orientadores, claros e específicos, muitas dessas distorções são “corrigidas” pelo paternalismo, assistencialismo e outras medidas paliativas, acentuando os desmandos, o clientelismo eleitoreiro, o favoritismo e outras formas autoritárias, dominantes e excludentes de relacionamento social. Segundo o autor,

Numa sociedade organizada democraticamente, educação e ensino são direitos e necessidades fundamentais do homem e do cidadão, de acordo com o princípio da igualdade de oportunidades para todos. Dizer que educação e ensino são direitos e necessidades fundamentais de todas as pessoas humanas significa que se trata de problemas político - sociais. (Leme, 198_ : 243).

1.3. AS CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE

Ao longo do tempo, as concepções de universidade foram sendo (re)definidas e suas funções (re)construídas, perpassadas por diferentes projetos e propostas. Hoje, esse debate passa por definições que envolvem dimensões político - pedagógicas, estabelecidas pela Lei nº 9.394/96 e legislação complementar, pelo Plano Nacional de Educação e pelas propostas curriculares dos cursos.

São propostas que nem sempre são claras, assumidas e determinadas pelas universidades. Mas elas proporcionam sustentação e direção aos cursos e, logicamente, fundamentam todo o processo do conhecimento e a intencionalidade dos atores participantes. São delineadas numa multiplicidade de entendimentos que apontam alternativas quanto à estrutura e à organização²³.

²³ Com relação aos novos modelos de IES, atualmente o Decreto nº 2.306 de 19/08/1997 estabelece condições para fins de credenciamento que determinam novas características a partir de condições e critérios pré-estabelecidos. Sobre o assunto ver Saviani (1998) – Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional.

Na compreensão da posição política das universidades, dois pólos extremos e antagônicos de concepção teórica são adotados. Em diferentes proporções e por meio de diferentes instrumentos e/ou metodologias, eles orientam a realização de projetos, estudos, pesquisas, propostas curriculares e vivências nos cursos e nas universidades.

Para Netto (1989), a primeira posição

possui inequívocas raízes na tradição neokantiana - concebe a análise dos fenômenos a partir de sua expressão empírica (...) Nesta ótica, o trabalho teórico tem na sistematização operada sobre o material empírico (...) um patamar prévio: é sobre ela que a teoria se estrutura (...) A resultante da elaboração teórica (...) é um modelo que a razão elabora e cria a partir do objeto empiricamente dado. (143)

Essa concepção orienta/fundamenta uma posição hegemônica de universidade que se alia aos padrões internacionais e regionais determinada pelo e no mundo do trabalho²⁴. Nelas há o predomínio do *aulismo*, com exclusão e/ou minimização da pesquisa ou seu direcionamento para as inovações tecnológicas exigidas pela nova ordem.

São universidades que se colocam em consonância com o projeto empresarial, preparando a mão-de-obra necessária segundo seus interesses. Esses interesses são vários, desde as novas formas na organização e gestão da produção, até a automação – substituição do trabalho do homem pelo da máquina, que reduz despesas e aumenta o lucro. Fortalecem e defendem relações de exploração que transformam o trabalho em coisa, objeto, mercadoria, ocultando e negando seu sentido social de produção de riquezas e bens para todos.

²⁴ Essa posição de universidade remete ao raciocínio da parte anterior deste estudo, aos autores Cunha (1986) e Aranha (1989) que informaram ser a preparação para o trabalho o elemento motivador à criação dos primeiros cursos. Eles (os primeiros cursos) preparavam os jovens para o trabalho que iria distingui-los dos “não letrados” que exerciam atividades de trabalho braçal.

Martins Filho (1987: 38) tece reflexões a respeito lembrando que

A universidade contemporânea se revela eminentemente social e ao mesmo tempo humanística e tecnológica. Humanística no que respeita aos seus fundamentos e bases culturais. **Tecnológica no que tange aos seus fins**, intimamente relacionados com o desenvolvimento da vida nacional.

Aliado a esse projeto e em nome da defesa dos interesses nacionais, o Estado transfere às empresas muitas de suas responsabilidades, o que concorre para a maximização do mercado e, conseqüentemente, para a minimização do Estado²⁵. São objetivos neoliberais que vão sendo absorvidos em toda a sociedade, provocando diferentes processos de trabalho. Mas os propósitos são os mesmos, isto é, conquistar politicamente os trabalhadores e aumentar o lucro nas empresas. Ideologicamente, propaga a aceitação e manutenção do *status quo* como condição para uma maior e melhor inserção dos países no processo de desenvolvimento mundial.

A maximização do setor privado fortalece o projeto político dominante de sociedade onde as relações sociais reforçam, mantêm e acirram as desigualdades, a exclusão e as condições de vida cada vez mais precárias da maioria da população brasileira²⁶ em todas as dimensões: trabalho, saúde, educação, moradia, transporte, alimentação, cultura e lazer.

Muitas universidades adotam essa posição, tornando-se instrumento de propagação, veiculação e difusão das idéias, valores, princípios e interesses dominantes²⁷ que vão sendo sedimentados como idéias socialmente aceitas.

²⁵ A minimização do Estado significa a sua redução na área pública pela transferência ao setor privado do atendimento às políticas sociais. A educação, enquanto uma política social, tem passado ao controle privado, ferindo o preceito constitucional de “ensino público e gratuito para todos”, fortalecendo a área privada.

²⁶ Entende-se por maioria da população brasileira os 63,6 milhões de brasileiros caracterizados, no Mapa da Exclusão publicado na FOLHA DE SÃO PAULO de 26/09/98, como despossuídos e miseráveis. É um número significativo de brasileiros que não tem acesso a uma condição de vida digna e cidadã.

²⁷ Além de as idéias dominantes expressarem uma posição de classe por ocasião da criação das primeiras universidades, elas expressavam as idéias da coroa, sustentavam as idéias de Portugal.

Elas obscurecem e mascaram as relações que sustentam e reproduzem as relações sociais²⁸.

Segundo Chauí (1993: 418), essa posição, tende

a ocultar a origem da sociedade (...) dissimular a presença da luta de classes (...) negar as desigualdades sociais (...) e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais.

Na literatura sobre educação brasileira, não há, de modo explícito, propostas de universidades que expressem ou assumam esse posicionamento político. Há universidades que verbalizam um discurso democrático, pluralista, de defesa da cidadania, executora de propostas pedagógicas comprometidas com um enfoque crítico de educação e sociedade. Contudo, essa mesma literatura confirma uma prática político – pedagógica nem sempre coerente com o discurso verbalizado. Tal realidade pode ser constatada na política de recursos humanos adotada, na distribuição de carga horária, na dotação de verbas e recursos – externos ou da própria instituição, na implantação e (re)programação de cursos, enfim no rol das políticas, programas, projetos e atividades que desenvolvem.

A segunda posição trabalha/defende uma proposta político - pedagógica de educação e de universidade que busca a socialização e a construção de um saber comprometido com a ética, a justiça e a cidadania. Um saber de cunho crítico, que expresse a cultura local, regional e nacional e que brote da articulação constante entre a universidade e o meio em que se insere.

De acordo com Netto (1989: 143), essa

²⁸ Segundo Marx (1993, 72), “As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação”.

segunda posição – que me parece própria da vertente crítico – dialética – também arranca da expressão empírica para apanhar a processualidade que a dissolve e resolve, (...) (mas) nesta perspectiva, a sistematização do material empírico não fornece o quadro a partir do qual se constrói um modelo – antes, constitui um elenco de determinações simples que permite o movimento da razão no sentido de agarrar e reconstruir o movimento imanente do processo objetivo, o movimento do objeto real. A reflexão teórica, nesta ótica, não ‘constrói’ um objeto: ela reconstrói o processo do objeto historicamente dado. A resultante da elaboração teórica (...) é uma reprodução ideal de um processo real.

Em consonância com a Carta Magna de 88²⁹, a universidade defenderá a educação para todos aprovada também pela Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96, que reconhece a obrigatoriedade do Estado para com a educação.

É uma posição de universidade que promoverá pesquisas e estudos, aliados ao ensino e à extensão, que irão desvelando a realidade, fazendo com que ela expresse o mundo das relações sociais cujo conteúdo é explicado pelas contradições, desigualdades e injustiças.

Estabelece e imprime novos significados aos indivíduos, a si própria, e à sociedade, buscando colocar uma nova totalidade histórica, com fortes implicações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Prioriza não os interesses do mercado, mas as necessidades, aspirações e expectativas dos segmentos excluídos da sociedade, e procura intervir para encontrar saídas capazes de dar direção ao seu “pensar e fazer”, fortalecendo a democratização na educação e na sociedade.

²⁹ A atual Constituição Brasileira não fala de forma explícita da obrigatoriedade e gratuidade no ensino superior. Mas, ao afirmar “A educação como direito de todos (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 205), deixa espaço para o entendimento de que tal proposição está direcionada também ao ensino superior, haja vista que a qualificação para o trabalho ocorre pelos cursos profissionalizantes (escolas técnicas) de 2º grau e pelo ensino superior. A Constituição estabelece, no Artigo 208, que: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada um” (Artigo 208). Por esse inciso fica claro o entendimento de que o dever do Estado passa pelo ensino superior e até pelas pós - graduações.

Trata-se de reconhecer que, no bojo dos desafios e das perspectivas da sociedade global, patrimônios históricos – culturais podem e devem ser reconstruídos e disponibilizados. Eles podem ser desenvolvidos, renovados e repensados, pois a sociedade não está pronta, não é determinada. Antes, está em processo de construção e, nessa posição, a maioria dos homens deve ser protagonista da história.

É uma posição emergente de universidade que, por meio de práticas político – pedagógicas, vai substituindo procedimentos mágicos por técnicas elaboradas, não no sentido tecnicista defendido por muitos, mas técnicas que se coloquem indissociadas e indissociáveis da realidade compreendida como uma totalidade.

Assim, o saber produzido/veiculado defronta-se com novos problemas que se ampliam para além da capacidade interpretativa dos conceitos, colocando em questão os currículos, as universidades e o próprio mundo do trabalho.

Freire (1982: 33), grande expoente dessa posição de universidade na década de 60, já afirmava que

A questão (...) não é tão simples quanto pode parecer. (...) (A) substituição de procedimentos mágicos por técnicas ‘elaboradas’, (...) envolve (...) níveis de percepção que se constituem na estrutura social. Qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social (...), o trabalho básico (...) (do educador) é tentar (...) a superação da percepção mágica da realidade. (...) É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade”.

Chauí (1995: 416) reforça Freire e ressalta a importância da percepção da realidade para além de sua aparência. Segundo ela,

nossas idéias, historicamente determinadas, têm a peculiaridade de nascer a partir de nossa experiência social direta. A marca da experiência social é oferecer-se como uma explicação da **aparência**³⁰ das coisas como se esta fosse a essência das próprias coisas. As aparências (...) são aparências justamente porque nos oferecem o mundo de cabeça para baixo.

Assim, esse modelo de universidade irá contribuir para que um novo profissional venha a emergir, um profissional comprometido com a construção da cidadania, cujo perfil indique uma consciência crítico – reflexiva e um compromisso com as questões sócio – econômicas, políticas e culturais. Um profissional que atuará de forma crítica, criativa e combativa, com capacidade de interagir com o mundo do trabalho sem se submeter às suas condições.

1.4. CONCEPÇÕES ATUAIS

Recentemente, a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – reconhece e legitima o ensino como obrigação do Estado. Aliás, a responsabilidade do Estado para com a educação é prevista também na Constituição Brasileira/88, que estabelece as condições necessárias ao seu cumprimento.

Todos esses entendimentos de universidade se cruzam com o debate atual que passa pelo Decreto nº 2.306 de 19/08/1997 e aponta, para as instituições de ensino superior, novas alternativas quanto à sua estrutura e organização. O citado decreto estabelece, para todas as instituições de ensino superior no Brasil, a necessidade de seu (re)credenciamento, para o que apresenta uma classificação a partir de condições e critérios pré-estabelecidos.

A classificação, conteúdo do Artigo 8º, é a seguinte:

³⁰ O destaque nessa citação é da própria Chauí.

- I - universidades;
- II - centros universitários;
- III - faculdades integradas;
- IV - institutos superiores ou escolas superiores.

O Artigo 9º do Decreto explicita que só serão consideradas universidades as instituições de ensino superior que realizem, de forma indissociada, atividades de ensino – pesquisa – extensão. Além desse critério, outros se apresentam, dentre eles: quadro de professores com titulação mínima de mestre, espaço físico adequado, acervo bibliográfico suficiente e atualizado em diferentes áreas do conhecimento.

Já os centros universitários, segundo o Artigo 12 do referido Decreto, são instituições de ensino superior pluricurriculares, que envolvem uma ou mais áreas do conhecimento. Eles se caracterizam pela qualidade do corpo docente e pela excelência do ensino oferecido à comunidade acadêmica.

Essas instituições com prerrogativas de universidade competem na formação de profissionais. Elas podem ser consideradas um

eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, (...) alternativa buscada pelo atual governo para viabilizar (...) a ‘democratização’ da universidade a baixo custo (...), fórmula encontrada para burlar o Artigo 207 da Constituição Federal que afirma que as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Saviani 1998: 14,15)

As diversas “mudanças” introduzidas no ensino brasileiro a partir de 1990 buscavam, no dizer de Saviani (1998: 92), a “racionalidade financeira” necessária ao Brasil para o seu “ajuste aos desígnios da globalização através da redução de gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.”

Portanto, segundo o autor, essas mudanças não se situam na busca da construção de uma sociedade mais justa e fraterna, ou na crença da educação como um direito de cidadania. É uma prioridade/finalidade do governo federal que visa ao estabelecimento das condições necessárias e ideais à veiculação das novas tecnologias e do capital internacional no Brasil.

Hoje, na virada do século, uma gama de “mudanças”, travestidas de modernizantes, está ocorrendo no mundo do trabalho e tem influenciado todos os setores da sociedade, inclusive a educação: flexibilização, terceirização, incorporação do trabalho feminino e infantil, subproletarização, robotização, intelectualização do trabalho manual com a conversão do trabalhador em supervisor, trabalho em tempo parcial e outros. De forma dinâmica, provocadora e desafiante, elas envolvem a sociedade em todos os seus aspectos, e, logicamente, a universidade, (re)produzindo as relações, naturalizando as desigualdades e injustiças sociais, levando ao sucateamento as condições de vida de muitos brasileiros como se fossem condições próprias e inerentes ao “novo”.

Uma proposta alternativa de sociedade e de educação pode ser encontrada no Plano Nacional de Educação, cujo objetivo central é resgatado por Saviani (1998: 164):

mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de fato democrática. Tal transformação requer um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro, em suas dimensões econômica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento e a dignificação do homem, não do mercado.

CAPÍTULO II

O ESTÁGIO NO ENSINO SUPERIOR

Para uma melhor percepção do que seja estágio curricular, recorreu-se ao sentido etimológico da palavra.

No Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1986: 714), estágio é:

1. Aprendizado, exercício, prática, tirocínio,
2. situação transitória, de preparação,
3. aprendizado de especialização que alguém (...) faz numa repartição ou (...) organização pública ou particular,
4. cada uma das sucessivas etapas nas quais se realiza determinado trabalho.

São concepções genéricas que situam o estágio ao nível da prática, do aprendizado de determinado trabalho. Indicam uma ação que caracteriza o estágio como preparação de alguém para alguma coisa.

Mas o estágio não pode ser visto dessa forma estática e determinada. Ele tem um sentido concreto, lógico e historicamente construído.

Para isso, foram buscados, na bibliografia da História da Educação Brasileira, outros entendimentos sobre o estágio. O estudo permitiu perceber que ele é parte de um processo histórico marcado pelas lutas dos educadores, expresso na literatura, nos documentos legais específicos e no contexto, em

diferentes momentos da história.

Portanto, ele não se define de forma homogênea nos vários cursos do ensino superior. Assume uma roupagem própria e específica em cada curso o que indica não haver uma tendência uníssona em sua direção. Ao contrário, muitas vezes, essa tendência é diversa no interior de um mesmo curso, polissêmica, e notada, também, nos encaminhamentos e no desenvolvimento da atividade.

2.1. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ESTÁGIO

O estágio como uma categoria histórica vem sendo construído ao longo do processo do ensino superior no Brasil e, nesse percurso, foi adquirindo e estabelecendo possibilidades diversas, conforme as áreas de conhecimento.

Algumas dessas possibilidades, segundo a literatura estudada e os documentos legais existentes, são como se seguem.

a) Estágio como prática de disciplinas

Há cursos que consideram o estágio como prática de disciplinas. Esse tipo de “estágio” refere-se à busca de um conhecimento necessário à formação dos estudantes, mas em determinada disciplina do curso. Nesse caso, é restrito e limitado, pois circunscreve-se a um aspecto de conteúdo, ou seja, ao conteúdo de apenas uma disciplina, não de um curso. Geralmente, as atividades de laboratório se enquadram bem nessa concepção e podem ser realizadas em situações reais ou simuladas. Nem sempre há a inserção do estudante no mundo do trabalho; quando ocorrem, são temporárias e eventuais.

No painel sobre A Formação Profissional em Debate: os estágios profissionalizantes, Pinto (1993: 47) questionou a equivalência entre prática de disciplinas ou aula prática e estágio, colocando que

a questão é de lugar e (...) de objetivos (...) Na aula prática você tem a situação de aprendizagem em que a questão do trabalho não está clara. E dentro da situação de estágio, o aluno já vive a inserção no mundo do trabalho (...) (o que) permite (...) uma reflexão sobre a área profissional, sobre as relações do trabalho (...) O aluno numa hora é só aluno e noutra é quase um profissional.

b) Estágio como prática de instrumentos/treinamento

Segundo Campos (1940:137), por ocasião dos primeiros cursos da área médica³¹, em 1808, o estágio era entendido como prática de instrumentos, e acontecia nas enfermarias dos hospitais, onde os estudantes aprendiam e praticavam, em situação real, o seu uso adequado e correto. Isso ocorria de acordo com uma determinada especialidade: cirurgia, anatomia, obstetrícia e outros. Esse enfoque dado, ou seja, formação de profissionais por especialidades, era uma preocupação não só do estágio mas do próprio curso.

Em 1815, por determinação do Príncipe Regente, o curso sofreu mudanças em seu aspecto prático e ficou estabelecido que as “lições se dariam no Hospital da Santa Casa de Misericórdia por concorrerem aí para as experiências e operações.” (Campos, 1940: 139).

Segundo o autor, a prática de instrumentos vinculava-se também às disciplinas do curso, o que caracterizava o estágio como uma aula prática na medida em que era direcionado ao desenvolvimento de determinada área do conhecimento. O estudante aprendia o conteúdo teórico em sala de aula e fazia a prática nos campos de estágio. Participava no mundo do trabalho de

³¹ Esses cursos da área médica deram origem às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia, afirma Cunha (1986; 100-103). Mas ele não faz alusão aos estágios nesses cursos nem às atividades equivalentes. Informa apenas as disciplinas componentes de seus currículos.

forma eventual e temporária, pois sua inserção maior era nas disciplinas e no próprio curso³².

Na mesma época, em torno de 1812, o Curso de Agricultura da Bahia apresentou como proposta de estágio a utilização e/ou invenção de métodos e instrumentos específicos e necessários à profissão. Dava ênfase ao papel do supervisor efetivado na figura do professor que era o responsável pela orientação aos estagiários.

O professor de agricultura (...) fará aplicação das doutrinas, (...) particularizando a invenção e prática dos melhores métodos, instrumentos e máquinas que se usam na lavoura e suas fábricas (...) Findará o curso explicando os diferentes métodos (...), unindo sempre quando possível, a teoria e prática desta tão vasta como importante ciência (...) Fará com frequência passeios literários para exercício prático de seus ouvintes pelas terras cultivadas dos subúrbios da Bahia (...) a fim de examinar os terrenos (...) e o estado das respectivas culturas, e indicar os possíveis melhoramentos. (Campos, 1940: 148,149).

Pode-se observar que o Curso de Agricultura aliava aplicação de conhecimentos e doutrinas ao uso de métodos e instrumentos. Contudo, guardava algo de novo em relação aos outros cursos: a proposta de união, “sempre que possível”, da teoria e da prática. (Ibid.: 149-350).

Benedito de Paula Bittencourt, relator do Parecer nº 1.439/72 sobre o estágio em residência médica, também afirmava que o estágio é um treinamento prático e profissional.

c) Estágio como aplicação de conhecimentos

O entendimento do estágio como aplicação de conhecimentos refere-se à possibilidade que o estudante tem de aplicar, no campo de estágio,

³² O estágio é também um método de interessar o estudante no problema científico, torná-lo assíduo e aplicado. Constitui-se como “*lições de coisas*” que o estudante vai aprendendo, tornando-se mais motivado aos estudos, com mais assiduidade e disciplina. (Campos, 1940: 137).

os conhecimentos adquiridos na teoria. Denota uma visão fragmentada do conhecimento e da formação profissional, pois, num momento, o estudante adquire o conhecimento teórico e, noutro, exercita sua aplicação para adquirir destreza profissional.

Também no estágio do Curso de Química, em 1817, o estudante fazia experiências e análises, adquirindo agilidade e perícia nas operações químicas que seriam “utilmente” aproveitadas na vida profissional.

No Curso de Direito, em 1927, registra-se que, pelo estágio, o estudante fazia a aplicação de conhecimentos adquiridos à vida profissional. Era necessário prepará-lo para a aplicação profissional dos conhecimentos auridos no curso.

Já nos Cursos de Comércio e Economia Política, em torno de 1808, o estágio era considerado um aspecto do ensino que possibilitava ao estudante a aplicação de conhecimentos indispensáveis aos verdadeiros negociantes. O estudante que não fizesse o estágio estaria com sua formação incompleta, pois não teria a formação necessária a um verdadeiro profissional (Campos, 1940: 140).

d) Estágio como atividade prática

A legislação que trata dos estágios curriculares, Lei nº 6.494/77 e Decreto nº 87.497/82 que a regulamenta, e documentos em vigor estabelecem que estágio é uma experiência prática na formação acadêmica, necessária à complementação do ensino e da aprendizagem.

A citada lei estabelece, em seu Artigo 1º que:

§ 1º - O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de propiciar experiência prática na linha da

formação, devendo o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 2º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico – cultural, científico e de relacionamento humano. (Lei nº 6.494/77)³³.

Portanto, esses documentos evidenciam um conceito de estágio em que prevalece o caráter prático de treinamento e de complementação do ensino. Seu mérito deve-se à oportunidade de aprendizagem que propicia, por meio de treinamentos e experiências práticas, a formação acadêmica dos estagiários.

Essa preocupação já existia, desde o ano de 1810, nos cursos de Engenharia Civil e Militar, que desenvolviam atividades práticas consideradas necessárias à formação do engenheiro. Tais atividades eram registros técnicos, visitas às minas e estabelecimentos metalúrgicos, trabalhos práticos, prática de trabalhos de campo e outras atividades. (Cunha, 1986: 104)

Também os praticantes³⁴ da área médica não podiam fazer qualquer reflexão à cabeceira do doente. Só nas salas de aula tal era possível, informa Campos (1940: 137), o que confirma, nos dois autores, o entendimento prático atribuído ao estágio desde o início do ensino superior no Brasil.

e) Estágio como extensão

A primeira proposta de aproximação entre universidade e sociedade por meio do estágio foi estabelecida pela Portaria 1.002/67. Esse primeiro documento regulador do estágio, ao instituir “a Bolsa de Complementação Educacional” (Artigo 2º) para estagiário e ao propor acordos entre

³³ Os grifos nos § 1º e § 2º da presente citação são da autora.

³⁴ A denominação ‘praticante’ é utilizada por Campos (1940: 137), para designar o estagiário da área médica.

universidades e empresas (Artigo 4º) bem como outras iniciativas e vantagens principalmente para estas últimas, estabelecia as condições necessárias, à época, para um maior “entrosamento escola – empresa”.

Segundo os “considerandos” do documento, buscavam-se a “formação e o (...) aperfeiçoamento técnico – profissional” dos estudantes, para que se alcançasse o “desenvolvimento, (...) nos moldes e especialidades reclamados pelo País”³⁵.

Ao estabelecer para o estágio a função de entrosamento escola – empresa, a Portaria reportava a um novo sentido – o legal³⁶, que viria concorrer com aqueles de estágio como atividade prática ou prática de instrumentos de disciplinas, ou aplicação de conhecimentos numa compreensão/interpretação que priorizava o setor empresarial no relacionamento com a universidade, elegendo-o como representante da sociedade. Tal entendimento é bem evidente na literatura da época sobre educação e, também, na literatura da área jurídica que trata do estágio.

Assim, foram sendo instituídas relações entre a universidade e o setor empresarial, quase sempre, agenciadas, pelo Instituto Euvaldo Loddi³⁷ – IEL e outros congêneres, responsáveis para colaborar e/ou participar nessa interação. Elas proporcionaram, às empresas, condições de acesso não só a

³⁵ Convém lembrar que a década de 60 é marcada pelo desenvolvimentismo, com forte influência do Governo JK.

³⁶ Além da Portaria 1002/68, em 1972 o Projeto de Integração Escola/Empresa/Governo destaca essa integração como prioridade no I e II PND.

³⁷ O Instituto Euvaldo Loddi - IEL foi (...) “criado sob os auspícios da Confederação Nacional da Indústria, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e do Serviço Social da Indústria. É uma associação civil, de intuítos não lucrativos, de natureza privada, (...) destinada a promover a integração da Indústria com a Universidade, no território nacional”. (Estatutos: 1969, Artigo 1º). Seus objetivos visam: “promover a integração universidade - indústria, em favor do desenvolvimento econômico e da valorização do binômio operário - estudante, em todo o País.” Estes objetivos foram disseminados e desenvolvidos nos Estados, por meio de núcleos regionais, onde as ações eram voltadas para a realização de pesquisas, cursos e seminários, concessão de bolsas de estudo, publicações diversas, intercâmbio com os órgãos fundadores, articulação e entendimentos com as universidades e com o poder público e outras atividades que viessem fortalecer a integração proposta.

uma mão-de-obra semi - especializada, mas também aos recursos e conhecimentos das universidades.

Ainda relevante nesse sentido foi a Lei nº 5.540/68, que, em seu Artigo 20, determinava às IES “estenderem às comunidades, as atividades de ensino e o resultado das pesquisas que lhe são inerentes. A Lei nº 5.540/68 instituiu, na época, o ensino, a pesquisa e a extensão como o tripé da educação e estabeleceu a necessidade de integração entre essas três dimensões. Incentivados pela referida lei, muitos cursos passaram a desenvolver o estágio de forma articulada à extensão³⁸, chegando a ser estabelecida, em alguns cursos, total identidade entre as duas atividades.

Alguns anos mais tarde, com a homologação da Lei nº 6.494/77, é reconhecida e legitimada a integração universidade – sociedade e oficializada a equivalência entre estágio e extensão. Assim diz a lei: “O estágio (...) poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.” (Lei nº 6.494/77, Artigo 2º).

Já o Decreto nº 87.497/82, ao regulamentar a lei, dispõe, no seu Artigo 2º, ser possível a realização do estágio na “comunidade em geral”; no Artigo 4º, confirma a Lei nº 6.494/77, Artigo 1º, parágrafos 1º e 2º.

Ao possibilitar a realização do estágio em atividades de extensão, tanto a Lei quanto o Decreto buscam a concretização do compromisso social, cultural e político que deve existir entre universidade – comunidade e abrem espaço à volta da participação de estudantes e professores nos programas comunitários, muitos deles suspensos com o golpe de 64.

³⁸ Existem muitas publicações que possibilitam compreender o conceito de extensão. Dentre elas destaca-se a dissertação de mestrado em Educação Escolar Brasileira de Ana Luiza Lima Sousa, intitulada A História da Extensão Universitária a partir de seus Interlocutores.

O período compreendido entre o final da década de 60 e os primeiros anos de 70 foi cenário, via extensão, da atuação da universidade junto aos programas e projetos comunitários. Explicitou a adesão ao regime militar na medida em que a maioria dos seus programas era, conforme afirma Germano (1993: 136), “controlado” por seus representantes, com objetivos voltados para interesses próprios.

(À) medida que os sucessivos governos militares tornaram impossível a participação política e social organizada dos estudantes, (...) era preciso encontrar um sucedâneo para canalizar as energias dos jovens e ‘possibilitar um contato direto com os problemas do país’. Ocorria, aqui, uma espécie de ‘transformismo’, em que o Estado procurava cooptar as lideranças estudantis e o conjunto dos estudantes, uma vez que se tratava de programas diretamente controlados por autoridades governamentais e mesmo pelas Forças Armadas.

Nesse caso, em nome da extensão, as atividades de estágio expandiam-se e, de forma não explícita, cumpriam uma função disciplinadora, fortalecendo a nova ordem e sua lógica. A participação dos estudantes nos “programas nacionais de integração” foi intensificada, destacando-se, entre eles, o Projeto Rondon, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, a Operação Mauá, os *Campi* Avançados e outros, que buscavam:

combater a ‘subversão’, reintroduzir o denominado desenvolvimento de comunidades e levar adiante uma prática paternalista e caritativa de assistência às populações ditas ‘carentes’. Enfim, as ações assumiam o significado de uma doação do Estado e do lado ‘favorecido’ da sociedade aos necessitados, (...) sobretudo do interior do país. (Germano, 1993: 137).

A ampliação de programas de extensão foi registrada também nas falas dos presidentes militares ao Congresso Nacional. Dentre os atos mais relevantes de seus governos na área educacional, é ressaltada a prioridade

atribuída à extensão bem como a preocupação na locação de recursos à sua expansão³⁹.

Um outro entendimento dessa relação estágio – extensão evidencia uma dialética entre universidade e campo de estágio, com o objetivo de contribuir/participar no processo de formação dos estudantes. É uma relação em que tanto uma atividade como a outra se completam e se enriquecem. Essa posição traz o entendimento de que

Se a universidade, através do estagiário e do profissional que forma, pode introduzir elementos teóricos críticos e inovadores na prática profissional, estimulando a capacidade inventiva e o inconformismo diante do ‘status quo’, o mercado de trabalho também consegue projetar no interior da universidade os problemas vividos no interior de uma prática que precisa ser eficiente, subsidiária ao processo de acumulação capitalista. (...) relacionamento entre universidade e mercado de trabalho é algo dinâmico e não se dá de modo linear e automático. (Silva, 1987: 131, 132)

Segundo o autor, é preciso ainda

pensar o estágio, (como) fator relevante no processo de formação profissional, como um termômetro que permite medir, registrar ou captar certos indícios que caracterizem o modo de inserção da universidade na realidade social (...) Também os estágios, e não apenas os estágios, permitem aferir a relação entre a universidade e a sociedade. (Id. Ibid.)

Contudo, apesar de a Lei nº 6.494/77 e de o Decreto nº 87.497/82 reconhecerem os programas e projetos de extensão como espaço para a realização do estágio, nem sempre estes se desenvolvem em programas e/ou projetos de extensão.

³⁹ A *Educação nas Mensagens Presidenciais* (1890-1986) é uma publicação do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais - INEP de 1987 e refere-se às falas dos presidentes ao Congresso Nacional.

2.2. TEXTO E CONTEXTO NA LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO

Com o desenvolvimento da educação escolar brasileira na década de 60 e a ênfase dada pelo governo militar ao setor empresarial, tornou-se, cada vez mais acentuada a necessidade de medidas que regulamentassem, especificamente, o estágio.

A Portaria 1.002/67 do Ministério de Estado dos Negócios do Trabalho e Previdência Social, assinada pelo então ministro Jarbas Passarinho, foi o primeiro instrumento legal de abrangência nacional voltado, com exclusividade, para o estágio.

Para alguns autores, a referida Portaria é vista como medida redentora, pois “nada havia a respeito até que surgiu a Portaria 1.002, de 29 de setembro de 1967, baixada pelo Ministro do Trabalho e Previdência Social”. (Cortez, 1984: 11).

Foi publicada no período militar, três anos decorridos do golpe de 64, num momento em que o país buscava elaborar o seu Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social e o setor da educação, o Plano Setorial de Educação e Cultura⁴⁰. A assinatura lavrada pelo Ministro de Estado dos Negócios do Trabalho e Previdência Social já evidenciava um deslocamento de competência do Ministério da Educação para o do Trabalho e Previdência Social. É uma contradição que pode ser explicada pela conjuntura da época que subordinava a área educacional a outras consideradas prioritárias, como era o caso das áreas do planejamento e da economia. Isso porque,

A partir de 1964, o protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transfere dos educadores para os tecnocratas o que, em termos organizacionais, se expressa na subordinação do

⁴⁰ Pode-se afirmar que no período militar, até 1985, “a idéia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de Educação” (Saviani, 1998: 79).

Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas. (Saviani, 1998: 78).

Outro fator a ser introduzido e que confirma e reforça a subordinação a que se referiu o autor é o entendimento utilitário que foi atribuído, na época, à educação.

Os “considerandos” da Portaria 1.002/67, ao justificarem a necessidade da regulamentação do estágio, confirmavam o objetivo utilitário e tecnicista atribuído à educação, haja vista a

urgente necessidade de criar condições que possibilitem o entrosamento empresa – escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico – profissional;
(...) preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país;
(...) prática efetivada, inclusive nas empresas, concorrendo para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados.

Eles explicitam, também, o papel que o regime militar atribuía às faculdades, escolas e, mais especificamente, aos estágios, qual seja, o de criar condições para um bom entrosamento empresa – escola por meio da preparação de técnicos para a área empresarial, segundo seus interesses e necessidades, isto é, “nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do País”.

Assim, foi sendo construído o discurso de que a proposta da Portaria 1.002/67 visava tratar dos interesses e necessidades do desenvolvimento do país. Mas, de fato, o documento estava se referindo às necessidades e interesses do meio empresarial.

Dentre as condições estabelecidas pela Portaria 1002/67 para o desenvolvimento do estágio nas empresas, destaca-se o Artigo 2º que estabelece que “as empresas poderão admitir Estagiários em suas

dependências”. Mas, no Artigo 1º, ela já remetia para as empresas a competência do estágio, ao estabelecer que: “Fica instituída nas empresas a categoria de Estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.”

Graças ao instrumento legal (Portaria 1002/67), o eixo da formação profissional em diversas áreas do conhecimento foi deslocado para fora da universidade, vinculando-se cada vez mais às empresas. Era a confirmação do vínculo do estudante, para fins de estágio, ao próprio campo de estágio.

Ainda por força da Portaria, várias outras vantagens eram destinadas às empresas, dentre elas a Bolsa de Complementação Educacional para estagiário (Artigo 2º), a dispensa do vínculo empregatício (Artigo 3º), a dispensa dos encargos sociais, do pagamento de férias, do 13º salário e ainda a possibilidade de seleção e preparação de mão-de-obra.

A grande procura por oportunidades de estágio coloca à disposição do mercado de trabalho a atrativa mão-de-obra de um expressivo contingente de estudantes que se caracteriza por: certo grau de escolaridade superior ao da média dos brasileiros; relativa familiaridade com os problemas da área profissional; ausência de certos ‘vícios’ de um profissional, o que permite amoldar o estudante segundo a ‘filosofia’ da instituição; e a possibilidade de um desempenho efetivo sob a auréola de proteção que a condição do ‘estagiário’ confere tanto ao próprio estudante quanto à ‘parte concedente da oportunidade do estágio curricular. (Silva, 1987: 126)

O texto, nesse contexto, com base em Germano (1993), Basbaum (1977) e outros, permite afirmar, que, participando no mundo empresarial, os estagiários eram ainda envolvidos ocupacionalmente e, de forma remunerada, participavam de atividades profissionais. Esses envolvimento e remuneração tinham uma força capaz de provocar a neutralização e a imobilização da luta estudantil frente ao desmonte realizado pelo regime em suas entidades, desmonte que, nos anos 60, atingiu não só o movimento estudantil mas toda a

organização popular. Eram medidas repressivas⁴¹ que expressavam o autoritarismo do regime. Sua manifestação ocorria pela violência, torturas, perseguições, cassações de direitos civis, suspensão dos partidos políticos, condenação de grandes expoentes intelectuais ao exílio.

Há autores que afirmam e até defendem que, sustentadas pela Portaria, as universidades supriam o mercado com uma mão-de-obra de baixo custo, diversificada, semi-qualificada e com competência para atender às necessidades empresariais.

As empresas beneficiadas pela lei, com muita força, propriedade e prestígio, colocavam-se como representantes legítimas da sociedade na promoção da “integração” universidade – sociedade, posição que favorece, na prática, a exploração dos estágios enquanto parcela do mercado de trabalho que pode ser manipulada de modo a fornecer mão-de-obra de baixo custo e fácil substituição e reposição. (Silva, 1987: 125,126).

Souza (1981), refletindo sobre o período pós 64, confirma as colocações de Silva (id.ibid.) e chega a afirmar que as universidades eram tidas como “indústria de prestação de serviços”.

Assim, estabelecia-se entre empresa e governo um pacto em que um “colaborando” com o outro beneficiava a ambos.

Ainda no contexto do período militar, várias universidades assumiram claramente um modelo educacional que, sob a chancela do Estado, tornavam-nas cada vez mais instrumentos de formação de recursos humanos.

⁴¹ Para Basbaum (1977: 169), instalava-se o terror cultural, pois o modelo adotado pela repressão militar brasileira guardava grandes semelhanças do protótipo alemão - o “fascismo, (...) (que) é, antes de tudo, a supremacia da força bruta contra a inteligência”. Germano (1993, 29) completa essa reflexão reafirmando o nazi-fascismo como “forma de totalitarismo (...) vinculado a um determinado nível do desenvolvimento do capitalismo.”

Eram modelos de universidade que, segundo Germano (1993: 138), apresentavam de forma acentuada,

a preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o sistema educacional (...) deveria preparar a força de trabalho para o sistema produtivo. O planejamento educacional deveria ser compatível com as necessidades do mercado.

Ideologicamente, a educação foi sendo encaminhada a serviço do sistema e muitas eram as universidades que se reconheciam e eram reconhecidas como “propulsoras do desenvolvimento” do país, iluminadas por um discurso que as “elevava” ao palco da modernização⁴².

Essa era a realidade no governo de Arthur da Costa e Silva (1967-1969), época em que o Ministro de Estado dos Negócios do Trabalho e Previdência Social assinou a Portaria 1002/67.

Dez anos mais tarde, no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), a referida Portaria foi revogada pela Lei nº 6.494, de 07/12/1977, que passou a dispor sobre o estágio curricular dos estudantes no ensino superior e no profissionalizante do 2º grau e supletivo.

Apesar de o Artigo 6º dessa nova Lei estabelecer que sua regulamentação pelo poder executivo deveria ocorrer em 30 (trinta) dias, só em 18/08/1982, no governo de João Figueiredo (1979-1985), foi aprovado o Decreto nº 87.497/82 que a regulamentou.

⁴² Sob o discurso da restauração e da modernização, a própria Lei nº 5.540/68 provocou grandes mudanças nas universidades, com vistas a cumprir os propósitos do Golpe de 64. Foram as principais: a departamentalização, justificada pela necessária redução de gastos; o sistema de créditos e a matrícula por disciplinas, que promoveu a desarticulação estudantil eliminando a possibilidade de os alunos permanecerem juntos na mesma turma até o final do curso; o vestibular classificatório, garantindo o acesso ao ensino superior de um maior número de estudantes; o ciclo básico, cujo objetivo era suprir as deficiências dos estudantes ingressos pela nova modalidade de vestibular e outras.

A Portaria 1002/67 estabeleceu as bases legais e ideológicas para a Lei nº 6.494/77, cuja essência é bem semelhante à da Portaria. Veiculado no espaço acadêmico e empresarial, cada documento, a seu modo e em sua época, foi útil como instrumento de aceitação e manutenção do *status quo*.

Também o entendimento do estágio permaneceu na Lei com o mesmo sentido assegurado pela Portaria, ou seja, atividades práticas de complementação do ensino. Diz a Lei nº 6.494/77:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico – cultural, científico e de relacionamento humano (Artigo 1º - § 2º).

Assim, o objetivo proposto para o estágio era complementar a teoria, embora a Lei não trate da relação teoria – prática em outro sentido e a relação educação – trabalho nem seja citada. Parece que, nela, estágio é algo diferente e independente de teoria, mas importante à sua complementação, uma posição que legitima a dicotomia teoria – prática, mas busca, também, assegurar a qualidade do ensino, uma vez que, no Artigo 1º § 2º, além da complementação da aprendizagem, propõe que os estágios sejam: “planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares”. Busca, portanto, garantir uma sistemática de organização para conduzir os estágios, que devem, ainda, contar com a supervisão das unidades de ensino, à qual competem a coordenação dos estudantes e a seleção dos campos de estágio.

A Lei nº 6.494/77 considera campo de estágio as “Pessoas Jurídicas de Direito Privado, (...) Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino (que) podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente

matriculados” (Artigo 1º) e os “empreendimentos ou projetos de interesse social” (Artigo 2º), condição que, respaldada pela lei, cria a equivalência entre o estágio e os programas, projetos e atividades de extensão.

Na década de 80, o regime militar ainda persistia, mas o contexto indicava que a transição política era inevitável, pois o sistema, em declínio, não encontrava mais sustentação, pelo “crescimento da mobilização e da resistência contra a ditadura em amplos segmentos sociais, (...) sinaliza(ndo) claramente que as estratégias de hegemonia (...) postas em prática pelo Regime estavam falhando.” (Germano, 1994: 244).

Corroído pelo acúmulo de pressão da sociedade civil⁴³ que clamava pela volta da democracia, o regime manifestava sintomas de fragilidade. O país vivia um clima de relativa abertura política, com um “relaxamento (...) dos controles, uma gradativa redistribuição do poder, (...) um substancial aumento da participação política (...), fator(es) necessário(s) à consolidação da democracia.” (Lamounier, 1990: 15, 16).

É nesse clima que o Decreto nº 87.497/82 que regulamenta a Lei nº 6.494/77 foi aprovado.

O decreto avança a lei em vários aspectos. Ele não enfatiza o estágio como atividade complementar, mas como “atividade de aprendizagem social, profissional e cultural”, cuja responsabilidade é das instituições de ensino.

Também nos campos de estágio, houve avanço em relação à lei, pois seu espaço foi ampliado à “comunidade em geral ou (...) pessoas

⁴³ A oposição da sociedade civil ao regime militar buscava, basicamente, o restabelecimento da democracia nacional, que se expressava por eleições diretas para presidente e pela convocação da constituinte. Teve sua maior manifestação no movimento das “Diretas Já”, em 1984, que conseguiu mobilizar e sensibilizar todos os setores da sociedade.

jurídicas de direito público ou privado”. (Decreto nº 87.497/82)

Historicamente, a década de 80 marcou a conquista da redemocratização nacional, mas a Lei nº 6.494/77 e o Decreto nº 87.497/82 que a regulamenta continuam em vigor.

Portanto, o Decreto introduz novos elementos na compreensão do estágio que possibilitam às universidades, aos campos de estágio e mesmo aos agentes de integração tratarem o estágio como componente de um processo educativo mais amplo, um “processo didático – pedagógico”.

2.3. O ESTÁGIO NO DEBATE ATUAL

A partir dessas primeiras aproximações, em que se percebeu o estágio enquanto atividade prática, prática de disciplinas, de instrumentos, aplicação de conhecimentos e atividades de extensão, emerge uma questão: qual a compreensão atual que envolve o estágio? Como ele se coloca nas produções e documentos mais recentes, aqueles de pós – 88?

Dentre as novas fontes e últimos documentos e produções existentes, estão os Anais do Iº Encontro Nacional de Estágios: aspectos éticos e legais⁴⁴, realizado em 1997, 15 anos após a promulgação do Decreto nº 87.497/82 e 01 ano após a Lei nº 9.394/96.

Nesse evento, pela primeira vez, o estágio deixava de ser atividade periférica e complementar na formação profissional para assumir a centralidade das discussões e ascender, de fato, ao mesmo patamar das demais atividades do ensino. Contudo, a atualidade e a validade da legislação não

⁴⁴ O nível dos debates realizados, a qualidade e quantidade das produções teóricas, as comunicações e experiências apresentadas, bem como o grande número de participantes: vice e/ou pró - reitores, diretores de unidades de ensino, coordenadores de estágio, supervisores e professores de diferentes universidades brasileiras, confirmam que o evento foi um marco na história dos estágios no Brasil.

foram questionadas, embora tenham sido criadas condições concretas para sua superação.

Também o evento e o material sobre estágio possibilitaram o estudo e a percepção de que a diversidade conceitual acerca do estágio continua. Em alguns cursos, ela é sustentada pelas mudanças que estão ocorrendo na educação, muitas delas decorrentes da Lei nº 9.394/96 e das transformações e desafios postos pela “nova” ordem, que indicam às universidades necessidades e posicionamentos em relação ao mundo do trabalho e a si mesmas.

Percebe-se, ainda hoje, a polissemia em relação ao termo estágio. Ele é entendido como atividade de extensão, complementação do ensino, vivência profissional e, ainda, preparação de recursos humanos, um entendimento variado que, em alguns cursos, mantém-se, com denominações variadas⁴⁵.

Trauer e Pröbst (1997), respectivamente assessor e coordenadora geral de estágios da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, concordam e reconhecem essa diversidade. Segundo eles, há uma polissemia na compreensão de estágio constatada pelo estudo que realizaram em vários cursos e universidades brasileiras no período de 1986 a 1993. Em comunicação feita no I Encontro Nacional de Estágios eles informam que,

Na UFSC, os estágios têm recebido diversas denominações em função de alguma característica específica (...) constatou-se quadro semelhante em todas as instituições de ensino. A título de exemplo citamos algumas denominações mais comuns: estágio curricular obrigatório, estágio curricular não obrigatório, estágio supervisionado, estágio extracurricular, estágio de férias, estágio curricular facultativo, projeto de fim de curso, trabalho de fim de curso, internato hospitalar, prática forense, estágios de ação

⁴⁵ Essa situação pode ser verificada nos cursos da área de saúde onde, ainda hoje, o estágio é um treinamento para o uso adequado não só de instrumentos específicos como ainda de equipamentos e máquinas.

comunitária, prática de ensino, estágio básico, estágio fundamental, estágio vivencial, estágio de imersão, entre tantos outros. (Trauer e Pröbst, 1997: 77/78).

Para melhor conhecer essa diversidade presente no estágio e a atualidade que perpassa o seu entendimento, buscou-se agrupar/congregar algumas dessas compreensões que expressam conceitos/entendimentos que lhe são hoje atribuídos, evidenciando que muitas das possibilidades anteriormente indicadas ou aquelas construídas ao longo da história são, ainda hoje, defendidas, contracenando com novas propostas muitas delas consoantes à “modernidade”. Assim, o entendimento que lhe é dado hoje, em alguns aspectos, é bem semelhante ao de sua gênese.

a) Estágio como extensão

A inserção e/ou articulação universidade – sociedade está presente na fala e depoimento de diversos autores e conferencistas que admitem sua possibilidade ainda nos dias atuais.

A fala do Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Dr. Éfrem de Aguiar Maranhão, na Mesa Redonda sobre A Lei nº 9 394/96 e as Diretrizes Curriculares, no I Encontro Nacional de Estágios, ressaltou a necessidade de os currículos contemplarem aspectos regionais, nacionais e internacionais. Lembrou ainda que “não basta pensar apenas na formação acadêmica, mas na sua inserção no contexto social e mercadológico. (...) Por isso, os currículos devem contemplar as questões relacionadas aos mercados comuns. O MERCOSUL e a Comunidade Européia são uma realidade.” (1997, 63).

Nesse aspecto, sob a ótica da globalização, propõe, ao mesmo tempo que admite, a compreensão de estágio para além das fronteiras nacionais, admitindo sua inserção no contexto internacional. É uma expansão

de fronteiras que significa a ampliação da educação e do estágio para novas vivências e experiências curriculares.

Essa compreensão de estágio como elemento de inserção da universidade na sociedade está também presente na fala do Prof. Luís Roberto Curi, Diretor do Departamento de Políticas de Ensino Superior da SESu/MEC, que participou com o Dr. Éfrem de Aguiar Maranhão na referida mesa redonda. Ele confirma a relação universidade – sociedade e também inova o tema, colocando a proposta de realização do estágio como uma continuidade da graduação. Segundo ele,

repensar a graduação é uma tarefa cada vez mais necessária e urgente. Por mais longo que seja o currículo, o profissional que sai da universidade, necessariamente, passa por um treinamento, por uma adaptação (...) Nós queremos trazer isso já para essa discussão das diretrizes. Seria o caso de, talvez, termos um estágio, um período de continuidade de graduação que interaja diretamente com a sociedade que vai absorver o graduado. (Curi, 1997: 60).

Na Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI, a Coordenadora de Estágios da Universidade traz a informação de que o estágio do Curso de Administração em Comércio Exterior tem como objetivo “a iniciação no desempenho de atividades inerentes do campo profissional específico, buscando sua integração (aluno/empresa) com o mercado de trabalho disponível” (Furlani, 1997: 250).

Já o Coordenador de Estágios do Curso de Farmácia da mesma universidade – UNIVALI considera o estágio como elemento de articulação de conhecimentos para a integração entre universidade – comunidade (Willrich, 1997: 121).

Em outras comunicações realizadas, pode-se observar que tanto a professora da Faculdade de Ciências e Letras de Belo Horizonte como a professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade

Estadual de Santa Cruz, na Bahia – UESC/Ba, explicitam, já no título de suas apresentações, o entendimento do estágio em interação com a sociedade. Assim, tem-se, respectivamente: Estágios – Está mais que na hora! Parceria Justa Escola – Aluno – Empresa (Pena, 1997: 160) e Estágio – Elo de Articulação Orgânica na Relação de Trabalho – Escola e da Reoperacionalização Teoria – Escola. (Santos, 1997: 261).

Já a professora responsável pela disciplina de Estágio em Indústrias Alimentícias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS alia o entendimento de estágio como “um instrumento eficiente e necessário para a complementação do ensino teórico – prático do curso”, propositura da Lei nº 6.494/77, com a “ligação (que deve existir) entre (...) universidade e a realidade prática da profissão no árduo mercado de trabalho”. (Jong, 1997: 231).

Portanto, o conceito de estágio como elemento de aproximação – integração – interação universidade – sociedade, proposto em muitos cursos da atualidade, apesar de previsto na Portaria 1002/67, guarda um entendimento que o insere no mercado de trabalho, voltado mais para a relação educação – trabalho, conforme a Lei nº 9.394/96.

b) Estágio como preparação de recursos humanos

Esse é um entendimento mais recente de estágio que o destaca como elemento importante na preparação de recursos humanos para o mercado e que faz parte da lógica empresarial.

O Centro de Integração Empresa – Escola – CIEE⁴⁶, em 1997, circulou material ilustrativo sobre estágio, intitulado “Estágio – investimento produtivo” (CIEE, 1997: 5, 14), cuja apresentação diz

Hoje, já está consagrado o conceito de que a empresa concedente de estágios a estudantes participa ativamente do processo de formação profissional, colabora com os objetivos educacionais e atende às próprias aspirações de renovação do quadro funcional, beneficiando-se, ainda, da melhora na qualificação geral dos profissionais disponíveis no mercado de trabalho.

Mais à frente, o mesmo material traz mais informações, afirmando que

O estágio é a primeira ponte que permite superar a barreira entre o mercado de trabalho e a escola (...) O estágio não constitui apenas um estímulo ao investimento que o estudante faz em seu futuro. Treinar diretamente novos talentos é também um investimento produtivo para a empresa moderna (...) porque facilita e torna mais eficiente o processo de recrutamento e seleção

A concepção de estágio como elemento de preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho é uma compreensão aceita tanto por parte da universidade quanto por outras instituições da sociedade. Um exemplo é a comunicação feita pela Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba – SMS que confirma o estágio como “instrumento de formação, acorde com a política de recursos humanos”. A equipe ressalta a necessidade de formação de pessoas “pensantes, criativas, que analisem criticamente a realidade, (para) compor as equipes profissionais do mercado de trabalho”. (Marcchioni, et all, 1997: 117).

No espaço da universidade, o Coordenador de Estágios da Pró – Reitoria da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e a professora do

⁴⁶ O CIEE é um dos agentes de integração entre universidade e sociedade. Caracteriza-se como uma “instituição de direito privado e sem fins lucrativos que (...) tem sido responsável, em mais de três décadas de existência, pelo estreitamento das relações externas de parcerias de efetivo sucesso entre escolas, empresas e estudantes.” (CIEE, 1997: 09)

Curso de Engenharia de Materiais da mesma universidade situam o estágio como elemento necessário à obtenção do grau de Engenheiro e ressaltam, dentre as “vantagens para as Empresas, a (...) oportunidade para selecionar o estagiário e futuramente contratá-lo como profissional” (Ishikawa e Romano, 1997: 168, 169), afirmativa que confirma a importância do estágio na preparação de mão-de-obra para as empresas.

Também na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – EPUSP, as falas da professora do Departamento de Engenharia Química e do analista acadêmico do Curso Cooperativo de Engenharia da Computação (Matai e Matai, 1997: 328 - 330) indicam o estágio para além da atividade prática. Ele é um espaço de preparação de recursos humanos. Apresentam uma proposta que ultrapassa as concepções até então delineadas para o estágio, dirigindo-o às empresas multinacionais e sugerindo, a partir do estagiário, a formação de quadros de profissionais para as empresas, com recursos do/no exterior. Consideram a proposta como uma grande vantagem financeira para as empresas, pois o investimento aplicado em estudantes é menor que o aplicado em profissionais.

Outro agente de integração, o Instituto Euvaldo Lodi – IEL, na fala de um de seus assessores técnicos, acena para esse entendimento, quando ressalta a necessidade de “promover a ocupação do estudante junto a empresas visando principalmente melhorar as condições de ‘integração’ com o ambiente de trabalho, familiarizando-o com os problemas afetos à realidade” (Mezzadri, 1997: 33)

No âmbito da universidade, há quem defenda e confirme essa posição que pode ser localizada em depoimentos de professores em exercício de coordenação de estágios, como as registradas nos Anais do Iº Encontro Nacional:

Com o estágio, o aluno efetua concretamente sua iniciação no desempenho de atividades inerentes do campo profissional específico, buscando sua integração (aluno/empresa) com o mercado de trabalho disponível. (Furnali, 1997: 250).

Quando acontece de ter mais de um candidato interessado para a mesma empresa, é feita seleção pelo setor de Recursos Humanos, com base nos pré-requisitos exigidos por ela. (Ishikava e Romano, 1997: 169, 170).

A Lei nº 9.394/96, aprovada em dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e as bases para que os fins propostos para a educação sejam atingidos. Ela introduz inovações, como a flexibilidade curricular, a autonomia das IES e a necessidade de vinculação educação – trabalho. O estágio nos cursos de graduação é tratado no Artigo 82, com uma redação condizente com a autonomia proposta em artigos anteriores, ou seja:

Artigo 82 – Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste Artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. (Lei nº 9.394/96).

A compreensão de estágio nessa perspectiva muda o seu caráter: de elemento da formação acadêmica passa a instrumento de atendimento a necessidades e interesses do mercado. É uma posição de cunho neoliberal que confirma a lógica empresarial de colocar a atividade a seu serviço.

c) Vivência da vida profissional

O estágio possibilita também a vivência da vida profissional, pois o estudante participa, juntamente com o profissional do campo, em situações reais do exercício profissional. Dessa forma, vai sendo introduzido na prática profissional e desenvolvendo atividades afetas à profissão.

Segundo a Coordenadora de Estágios do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo estágio, “o aluno se capacita para a intervenção profissional, (cujo caráter é o da) aprendizagem (...) em situações reais de trabalho”. (Vilarinho, 1997: 224).

Já a professora de Metodologia e Prática de Ensino do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina trouxe o entendimento de que o estágio se caracteriza como uma atividade capaz de “proporcionar ao acadêmico situações reais do trabalho que será por ele realizado profissionalmente.” (Molina, 1997: 297)

O estágio sob a ótica da acadêmica do Curso de Enfermagem da UFPR afina-se com a compreensão apresentada pela coordenadora de estágio da UFPI e pela professora da Universidade Estadual de Londrina. Segundo a acadêmica, o estágio irá proporcionar aos estudantes a oportunidade de “vivência de situações reais da prática profissional” (Auerswald, 1997: 120).

Numa apresentação conjunta, a professora do Depto. de Engenharia Química e o analista acadêmico do Curso Cooperativo de Engenharia da Computação, ambos da EPUSP, consideraram que o estágio oferece condições para o reconhecimento das aptidões do estagiário, pela percepção e questionamento em situações reais com a profissão que escolheu. (Matai e Matai, 1997: 328/330).

Para a professora do Curso Cooperativo de Engenharia da Produção da mesma universidade, a importância do estágio está na vivência profissional e na empregabilidade (Straube, 1997: 336).

d) Estágio como complementação da aprendizagem

Apesar de a Lei nº 9.394/96 e de o Decreto nº 87.497/82 darem nova compreensão ao estágio, este ainda guarda identidade com a Lei nº 6.494/77 que o considera como atividade de complementação do ensino e da aprendizagem.

A comunicação dos professores do Departamento de Geologia da UFPR traz esse entendimento, quando afirma que o estágio é um “programa utilizado (...) para a complementação do aprendizado dos alunos.” (Nadalin e Monastier, 1997: 326).

Já o Curso Ciências da Computação da UNIVALI, diferentemente do Curso de Farmácia, relaciona o estágio à complementação do ensino. Contudo, o professor que apresentou a comunicação considerou que o estágio possibilita a complementação do ensino tendo em vista sua adequação à nova ordem mundial. Segundo o autor, o “estágio supervisionado do Curso Ciência da Computação mantém um grupo permanente de professores que complementa os conteúdos teóricos e práticos ministrados durante o curso, aperfeiçoando o processo ensino – aprendizagem através da transferência de experiência e conhecimentos sobre tecnologias emergentes.” (Souza, 1997: 87).

2.4. A QUESTÃO TEÓRICO – PRÁTICA

Os diversos autores que tratam da história da educação brasileira concordam que os primeiros cursos eram “isolados e com preocupações profissionalizantes estreitas, (...) pela constatada desvinculação entre teoria e prática” (Ribeiro, 1993: 56).

A estreiteza profissionalizante e a desvinculação teórico – prática perdurou e perdura em muitos cursos de graduação que têm seus estágios desenvolvidos de forma isolada dos demais conteúdos do curso, tidos como

responsáveis pela formação prática das disciplinas que formam teoricamente o aluno. Mas

A teoria recusa a prática enquanto prática imediata, realidade pronta, acabada ou como ação historicamente indeterminada, mostrando-a como realidade imediata, concreta, socialmente determinada, simultaneamente produzida e produtora da existência social. A prática também recupera a teoria como sistema independente de idéias, saber 'preparado', pronto, desligado das determinações históricas, mostrando-a como conhecimento das determinações históricas da prática coletiva. Dessa forma, a teoria nega a prática enquanto momento de aplicação do conhecimento e esta nega a teoria como momento de direção e guia da prática. (PINTO, 1993:30).

Ao longo da história, a relação teoria – prática tem passado pela relação universidade – sociedade. Apartar teoria – prática é apartar a relação universidade – sociedade, é estabelecer uma dicotomia que nega a interação que deve existir entre esses dois elementos e deles com o currículo, reforçando a primazia de um ou outro aspecto da formação. A fragmentação

denota a concepção existente de que o curso como um todo é responsável pela teoria e o estágio, (...) pela prática. (...) (Mas) o estágio não pode ser considerado o momento de aplicação do que foi aprendido na teoria, pois teoria e prática são indissociáveis. (Política de Estágios da UFPR, 1993:14)

Como componente curricular, o estágio é um elemento político, determinado e histórico, que não tem existência desvinculada da proposta do curso e das relações que estabelece com a sociedade. Não existe por si só e não pode ser visto de forma independente, autônoma e fragmentada, como um aspecto isolado no ensino no mundo do trabalho e/ou no contexto sócio – econômico, político e cultural.

Nesse sentido, pode-se afirmar que teoria e prática são

inseparáveis no processo do conhecimento e devem ser consideradas na sua unidade, levando em conta que a teoria não só se nutre na prática social e histórica como também representa uma

força transformadora que indica à prática os caminhos da transformação. (KAMEYMA, 1989:101).

Apesar de a Lei nº 6.494/77 imputar-lhe um sentido complementar, o estágio não pode ser considerado atividade auxiliar na formação, nem mesmo a “coroação” ou aplicação de conhecimentos teóricos do curso.

A própria Lei nº 9.394/96, no Artigo 61 – inciso I, reconhece a existência da desvinculação teórico – prática, ao propor a sua superação como um dos fundamentos da formação de profissionais da educação⁴⁷. É uma propositura que, ao mesmo tempo em que reconhece, nega a existência da dicotomia teórico – prática, trazendo à tona uma nova postura frente à questão. Ela lança o debate num outro patamar ao estabelecer a necessidade de a educação “vincular-se ao mundo do trabalho” (Artigo 1º § 2º). Assim, a referida Lei traz um novo enfoque e uma nova relação para a questão teórico – prática: ela é uma relação educação – trabalho.

Nessa relação, busca-se apreender a existência e as formas que lhe são estabelecidas, para que sejam assegurados a qualidade e o equilíbrio na proposta curricular dos cursos e na formação de um profissional inserido, capaz de atuar no mercado com competência, domínio tecnológico, capacidade crítica e criativa.

Mas a relação teórico – prática está tão solidificada no estudo do estágio que nem todas as IES conseguiram superá-la num estudo emergente e de maior abrangência, que é o da relação educação – trabalho. O entendimento do estágio continua fragmentado e minimizado, o que lhe assegura um sentido utilitário, pragmático e de subordinação à teoria, condição quase sempre reforçada pelo senso - comum. Posições tecnicistas e

⁴⁷ Diz o texto da Lei nº 9 394/96, Artigo 61, que a “formação de profissionais da educação (...) terá como fundamento: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.”

utilitárias, que atribuem às teorias o aspecto fundamental e mais verdadeiro da formação, delegando ao estágio a aplicação dos conhecimentos. Assim, o estágio deixa de ser elemento da relação educação – trabalho e se mantém elemento de comprovação e complementação teórica.

Concorda-se, portanto, com Carvalho (1994: 434) que

A palavra prática deve tomar uma conotação diferente daquela utilizada tanto pelo senso comum, como pela visão pragmatista do mundo, que ‘reduz’ o prático ao utilitário e acaba por dissolver o teórico no útil. A consequência imediata desta forma de pensamento é a de considerar ou estabelecer uma ligação direta entre o verdadeiro e o útil.

Uma ilustração desse sentido pode ser encontrada em Campos (1940: 137). O autor confirma que, em torno de 1808, já havia realização de estágio por meio de exercícios e uso de instrumentos técnicos. Os estudantes da área médica iam aprendendo o uso adequado e correto dos instrumentos com os pacientes das enfermarias e as discussões teóricas eram feitas nas salas de aula.

O sentido prático atribuído ao estágio somado ao seu caráter complementar fortaleceram a idéia do conhecimento teórico como um aspecto de maior qualidade na formação acadêmica dos estudantes. Mas teoria e prática não se apartam enquanto elementos da/na formação acadêmico – profissional. São indissociáveis e não podem ser consideradas faces diferentes de uma mesma moeda, pois teoria e prática são a moeda.

Assim, mais um dado pode ser acrescentado a essa discussão. No Brasil, apesar de antiga, pois sua origem está nos inícios do ensino superior, ela ainda não foi superada e está presente tanto nos campos de estágio como nas universidades. É uma questão ainda não resolvida nem na educação nem no mundo do trabalho que determinam diferentes funções e vinculações,

ditando competências: para a universidade, a parte teórica da formação e, para o mercado, a parte prática.

Até mesmo o Assessor Técnico da Superintendência do IEL/PR, no I Encontro Nacional de Estágios, denuncia essa diferenciação de funções e espaços entre teoria e prática, ao afirmar que os empresários

dizem ou pensam que os acadêmicos são teóricos, sonhadores e desligados da realidade presente, desconhecendo os problemas da produção e do mercado, das relações entre capital e trabalho, e mais preocupados com suas carreiras e abstrações, próprias de uma imaginação criativa. Para os acadêmicos, os empresários não estão dispostos a assumir qualquer tipo de responsabilidade no desenvolvimento da ciência brasileira. (Mezzadri, 1997: 33)

Frente a todas essas questões, a história do estágio no ensino superior foi-se delineando e, ao tomar corpo e forma, externando uma realidade que, desde a gênese do ensino superior até os dias atuais, exhibe diferentes compreensões e interpretações.

Essas diferentes compreensões guardam uma relação teoria – prática e também uma relação educação – trabalho. Nessas, os estudantes, aprendendo fazendo e/ou fazendo aprendendo, vão adquirindo os conhecimentos necessários ao exercício profissional. As informações sobre o mundo do trabalho vão sendo confrontadas, tomando forma e consistência, ou diluindo-se e dismistificando-se no imaginário criado pelas expectativas de cada um. Mas sempre buscando a preparação para compreender e intervir na realidade sócio – econômica – política e cultural, bem como enfrentar os desafios que, diariamente, são postos para toda a sociedade brasileira⁴⁸.

⁴⁸ Atualmente, como já foi visto em capítulo anterior, as mudanças que ocorrem na sociedade têm abalado fortemente o mundo do trabalho e colocado vários desafios. Dentre eles, os efeitos da globalização e a revolução tecnológica.

Muitas vezes, esses conhecimentos ficam tão imbricados na atuação do estudante que, uma vez profissional, ele não os percebe e passa a vivê-los como uma rotina que adquiriu apenas no mundo do trabalho.

São diversas as experiências em estágio. Algumas confirmam situações tradicionais de fragmentação, outras, a prática a serviço da teoria, e outras, situações em que a teoria irá confirmar a prática⁴⁹. Em todas esses casos, existe a fragmentação e ela é prejudicial à formação. São vivências pré – profissionais que irão contribuir na preparação do estudante; aliás, esse é o termo utilizado pelo Conselho Federal de Educação para caracterizar o estágio em um dos cursos da área médica, quando estabelece que a atividade de estágio deverá ser realizada “em laboratórios universitários e orientada para uma das matérias pré - profissionais do curso” (Quadro nº 1 – vide fls. 99)

Nesse raciocínio, o CFE, além de admitir a existência de disciplinas consideradas mais relevantes à formação, com função pré – profissionalizantes, também indica que o estagiário é quase um profissional.

Quando Ribeiro (1993) trata da dicotomia teoria – prática no início do ensino de 3º grau, ou Cury (1997) fala do “mergulho” na realidade⁵⁰, ou a Lei nº 9.394/96 destaca a necessidade da associação teórico – prática na relação educação – trabalho, percebe-se que todos falam de uma mesma coisa, da busca do conhecimento e da necessidade de intervenção na realidade.

⁴⁹ Um exemplo nesse sentido é dado pelo professor de Engenharia Mecânica na UFSC, Antonini (1993:23). Segundo ele, o estudante primeiro faz o estágio, estabelece contato com equipamentos básicos, para depois ter a parte teórica sobre aquele conteúdo.

⁵⁰ Outro aspecto na relação teoria – prática é a apreensão da realidade. Cury (1997: 40) considera-o como um primeiro objetivo do estágio e o simboliza como um “mergulho” que o estagiário precisa fazer “ em relação à situação existente dentro de um determinado âmbito da área de conhecimento da profissão”.

Segundo Coêlho (1996: 59), a própria Lei nº 5.540/68, ao propor e implantar a reforma universitária, partindo

de uma concepção ingênua e grosseira do saber e de uma compreensão psicologista, tecnicista e instrumentalista de educação, consagrou a separação entre cultura e educação, conteúdo e metodologia, teoria e prática. Ou seja, separou o que por natureza é inseparável.

Também a Lei nº 9.394/96 destaca, como uma das finalidades do ensino superior, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, (...) prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (Artigo 43 - VI).

Portanto, esses são elementos importantes na superação da dicotomia teoria – prática e necessários à preparação de profissionais cidadãos qualificados para o trabalho (Lei nº 9.394/96, Artigo 2º) e para a (re)construção nacional.

Porém, como fazer isso? É uma questão de postura teórica e é também um desafio.

CAPÍTULO III ESTÁGIO CURRICULAR NA UCG: UMA LEITURA DOCUMENTAL

A Universidade Católica de Goiás – UCG, inserida no Centro – Oeste Goiano, é uma instituição da sociedade civil, vinculada à Igreja Católica. Portanto, uma universidade confessional. Foi fundada em 1959 pelos padres jesuítas que estiveram em sua direção durante 20 anos. (Chaer 1979). Atualmente vincula-se à Sociedade Goiana de Cultura – SGC², instância da Arquidiocese de Goiânia.

Sua especificidade e objetivos possibilitaram que ela fosse caracterizada como universidade comunitária³.

A estrutura acadêmico – administrativa da UCG envolve as seguintes instâncias: Chancelaria; Conselho Universitário (COU); Reitoria (R); Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); Vice – Reitoria

² “A Sociedade Goiana de Cultura – SGC – é pessoa jurídica de direito privado, subordinada aos dispositivos pertinentes das leis civis e canônicas, constituída pela Arquidiocese de Goiânia (...) de natureza católica, comunitária e filantrópica, caracterizada, fundamentalmente e de acordo com as exigências da legislação pertinente”. (Estatuto da SGC, 1993: 17, Artigo 1º).

³ São consideradas universidades comunitárias aquelas “prestadoras de serviços públicos, de interesse coletivo, sem fins lucrativos.” (Revista UCG – Gestão 95-98: 30). Segundo a Reitora, na UCG, seu caráter comunitário é expresso pelos programas e projetos de extensão, pelas pesquisas e cursos de pós – graduação, projetos nas áreas: ambiental, educação, criança e adolescente, educação continuada (terceira idade), formação de professores, habitação popular, direitos humanos e outros ligados à área social. Também a filantropia é importante nessa caracterização e se expressa, principalmente, pelos programas de bolsa de estudos, pesquisa, monitoria e outros. “Neste semestre, um total de 1 408 alunos têm bolsas”, diz a reitora. (Id.Ibid.).

acadêmica (VA); Vice – Reitoria Administrativa (VAD); Vice – Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (VAE); Vice – Reitoria de Pós – Graduação e Pesquisa (VPG) e os Departamentos, onde são ministrados os cursos. Os departamentos constituem as unidades operacionais da política acadêmico – pedagógica da UCG.

A UCG conta com 16 (dezesseis) departamentos que oferecem um número de 22 (vinte e dois) cursos nas áreas de ciências sociais aplicadas, ciências da vida e área técnico – científica⁵³.

A Vice – Reitoria para Assuntos Acadêmicos – VA é a instância da UCG que administra a Política Curricular dos Cursos. No documento Gestão 94/95, estabelece as orientações gerais para os cursos, afirmando que

O currículo manifesta e operacionaliza o projeto do curso à medida que expressa uma certa:

- concepção do ‘saber’ e ‘daqueles que sabem’;
- maneira de encarar a ‘prática docente – discente’;
- maneira de lidar com a pesquisa;
- maneira de se relacionar (...) com a instituição e (...) com a sociedade maior. São essas peculiaridades que fazem do currículo a carteira de identidade de cada curso, o distinguem dos demais e caracterizam o projeto de graduação. (1995: 3)

3.1. A LEITURA DOCUMENTAL DO ESTÁGIO NA UCG

Em 1973, a Vice – Reitoria para Assuntos Acadêmicos (VA) criou a Coordenação Geral de Estágios e Extensão (ETG), com a função de representar, oficialmente, a UCG junto ao IEL e outros órgãos de integração universidade – empresa.

⁵³ Os dados com relação à UCG referem-se a 96/2, quando foi realizado este estudo. Assim, os 22 (vinte e dois) cursos oferecidos pela UCG representam a realidade até dezembro de 1996.

A UCG admitia assim os propósitos emanados da Portaria 1002/68 que dispunha sobre o estágio, estabelecendo as condições necessárias ao seu desenvolvimento e à integração empresa – escola sob a intermediação do IEL.

Em 1975, essa função foi ampliada e a ETG passa a coordenar os estágios de forma geral, e a extensão, em especial o programa do Campus Avançado de Picos – PI⁵⁴.

Com a criação da Vice – Reitoria para Assuntos Comunitários e Estudantis – VAE em 1981, a ETG é deslocada da VA para a VAE com as mesmas funções: coordenar as atividades de estágio, principalmente o não obrigatório, as relações com os agentes de integração e as atividades de extensão. A coordenação do estágio curricular obrigatório continuou sendo feita pela VA⁵⁵.

Ao conceituar estágio, a Regulamentação Interna sinaliza, de um lado, para estágio como instrumento de inserção do estudante na vida profissional, portanto como espaço de vivência da vida profissional (Artigo 2º, item b); e, no mesmo artigo, item c, como instrumento de interação universidade – sociedade, portanto com características de extensão.

A Regulamentação Interna de Estágio da UCG, Artigo 2º (1992: 7) conceitua estágio:

O estágio curricular constitui-se em um momento da formação acadêmico – profissional do aluno e deverá ser organizado de forma a:

- a) ser um momento de síntese teórico – prática da formação acadêmico – profissional do estagiário;

⁵⁴ O programa de Picos-Pi era um programa de Extensão da Universidade Federal de Goiás – UFG que contava com a participação de estudantes não só da UFG, mas de diversos cursos da UCG.

⁵⁵ O estágio, enquanto componente curricular, é ligado à dimensão do ensino, razão da sua vinculação acadêmico – administrativa à VA.

- b) ser instrumento de inserção profissional do aluno na vida social, econômica e política de sua área de formação;
- c) ser instrumento de interação da universidade com a sociedade.

Essa compreensão de estágio está de acordo com a Política Geral de Estágio e Extensão, aprovada também em 1992, que entende estágio como complementação de conhecimentos com características de extensão, ou seja, buscando vínculos com a sociedade. Assim diz o documento:

Constituem Estágios Curriculares atividades de estágio que visam atender às exigências do conteúdo disciplinar de cada curso, desenvolvidas em campos de estágio selecionados e supervisionados pela UCG e em consonância com as organizações e critérios estabelecidos pelos Departamentos. O estágio curricular representa, ao mesmo tempo, um momento privilegiado de configuração da qualidade da formação oferecida pela UCG para o estagiário e uma expressão do vínculo da universidade com segmentos específicos da sociedade. (1992: 37, 38).

Portanto, os documentos estabelecem condições para que o estágio venha a se constituir em importante elemento político na formação dos estudantes. Ele vincula-se às programações curriculares específicas de cada curso e fundamenta-se nos documentos da própria UCG: Plano Diretor, Política Acadêmica e Política de Estágios e ainda na Lei nº 6.494/77 e Decreto nº 87.497/82.

A partir de 1976, foram implantados e intensificados, na própria instituição, os programas de extensão, muitos dos quais se constituiriam em campos de estágio para alguns cursos.

Na fala do então Vice – Reitor para Assuntos Acadêmicos, Prof. José Antônio Lanuza, o ano de 1976,

constituiu-se (...) (em) marco divisor de águas, quer quanto ao espírito que norteia as atividades de extensão, quer quanto à operacionalização das mesmas. O agressivo desafio lançado pelo MEC às Universidades Brasileiras, para que estas assumissem este subsistema Universitário, encontrou terra fértil nos órgãos de Administração da UCG. (Lanuza, 1977: 8).

Dentro da UCG, a extensão foi fortalecida pelos recursos financeiros do governo federal, especificamente do MEC e pela Lei nº 6.494/77 que, além de priorizar o estágio nas empresas, estabelecia a equivalência entre estágio e extensão, possibilitando sua realização via programas e projetos em extensão. Assim, em 1976, a UCG teve seu primeiro projeto de extensão aprovado pelo MEC : “Projeto de Integração – Universidade – Comunidade”⁵⁶.

O momento era favorável à definição e estruturação dos estágios e da extensão em âmbito geral e departamental. Os incentivos federais para esse fim, tanto financeiros quanto ideológicos, foram sendo assimilados nas instâncias da UCG, que entrava em compasso com a orientação federal. A interface estágio – extensão foi-se fortalecendo e as coordenações nos departamentos foram sendo criadas, em sua maioria englobando as duas atividades, conforme preconizava a Lei nº 6.494/77.

Também os objetivos do estágio eram (re)elaborados e visavam:

- dinamizar os campos de trabalho e proporcionar melhores condições às atividades de estágio, a fim de propiciar aos alunos um treinamento profissional qualificado;
 - num processo de retro – alimentação, avaliar a adequação da parte teórica dos cursos com o exercício prático – profissional no meio social, bem como dinamizar o meio profissional na aplicação dos conhecimentos teóricos;
 - organizar projetos de estágios multiprofissionais integrados, que propiciem à comunidade ocasião de maior desenvolvimento.
- (Lanuza, 1977: 9)

O ano de 1977, instituído pelo MEC como o ano da Extensão, desencadeou na UCG uma série de ações e eventos que incentivava e

⁵⁶ Em 1976, foi elaborado pela UCG, numa ação conjunta com a UFG, o primeiro projeto de extensão: Integração – Universidade – Comunidade, que se constituiu em campo de estágio de vários cursos. Foi aprovado pelo MEC pois estava em consonância com os propósitos nacionais. Ele trouxe recursos financeiros à UCG que foram aplicados em equipamentos para a Coordenação de Estágios, bolsas para estudantes e professores participantes do projeto e materiais de construção para atendimento às necessidades da comunidade Jardim Novo Mundo, local onde o projeto foi desenvolvido.

motivava professores, funcionários e estudantes a uma maior adesão e participação nesses programas. Imbuída desse espírito, a universidade reorganizou sua Coordenação Geral de Estágios e Extensão, objetivando “Estender à comunidade as atividades de ensino a os resultados da pesquisa, recebendo desta comunidade indicadores que contribuem para o aperfeiçoamento das atividades da Universidade, num fluxo de mútuo desenvolvimento”. (Id. Ibid.)

Assim, “determinavam-se os objetivos do estágio, programando-se sua dinamização no sentido de que pudesse transformar-se em uma forma de extensão”. (ETG: Breve Histórico/Plano de Trabalho, 1991/93: 4)

A equivalência entre extensão e estágio era estabelecida pelo próprio curso, conforme sua proposta curricular. Em muitos deles, a extensão caracterizava-se como estágio curricular não obrigatório, ou, segundo a nomenclatura da época, estágio extracurricular. Era um estágio opcional, cuja realização dependia do interesse do estudante e nem sempre contava créditos na integralização do seu currículo, nem quando mantinha supervisão docente. Outros cursos programavam a extensão como estágio curricular obrigatório. Nestes, os estudantes participavam tanto de atividades e programas de extensão como do estágio curricular obrigatório, nas mesmas condições, pois as duas atividades eram equivalentes, cabendo ao estagiário a opção por uma ou outra.

Em 1981, a nova direção da UCG imprimiu aos estágios e à extensão uma visão mais global, dando-lhes maior visibilidade. O Plano das Políticas Orientadoras da Vida Acadêmica/1981 – VA, no item referente a área: “Estágio – Extensão – Missão Social”, apresentava a proposta de reorganização do estágio curricular, obrigatório ou não, de forma que ele

integrasse o Projeto Social da Universidade e se constituísse em instrumento de organização, seleção e preparação de recursos humanos.

Essa preocupação da UCG com a preparação de recursos humanos na década de 80 intensificava-se também em todo o território nacional. Era já a influência neoliberal da maximização do mercado, que encontra na educação respaldo para o seu fortalecimento na medida em que os cursos preocupam-se em preparar recursos humanos para o mercado por meio do estágio. Os anais do Iº Encontro Nacional de Estágios – 1997 registram essa compreensão/preocupação por parte de muitas universidades brasileiras.

Na UCG, estágio era também espaço de interação entre a pesquisa e a extensão, numa ação voltada para a própria universidade e para a sociedade, conforme orientação dos documentos legais afetos ao estágio⁵⁷.

Essa proposta sustentou e justificou a criação da VAE em 1981, cuja finalidade era “assegurar maior eficácia às atividades comunitárias no âmbito da UCG, (e) maior compromisso da UCG com a comunidade goiana”.

Com a criação da VAE iniciou-se um novo período no estágio, com definições claras e explícitas das funções das duas vice – reitorias: a VA coordenava o estágio curricular obrigatório e a VAE, a extensão e o estágio curricular não obrigatório.

A princípio, estágio e extensão complementavam-se, mesclavam-se e, em alguns cursos, guardavam total identidade. Com o passar do tempo, essa divisão estrutural provocou, em alguns cursos, uma forte divisão acadêmica.

⁵⁷ É interessante observar que os documentos de estágio foram produzidos no período militar – 1968/1977/1982. Ao imprimir às atividades de estágio (e extensão) o reconhecimento como atividades de sustentação do golpe de 64, o regime instituiu as primeiras regulamentações para o estágio, adotadas pelos cursos e universidades brasileiras. É uma contradição, pois até mesmo os cursos que combatiam e questionavam o sistema passaram a organizar os seus estágios conforme a proposta oficial, sem críticas ou questionamentos. Exemplo: a busca de integração universidade – empresa, a equivalência estágio – extensão, a bolsa estágio, o estágio nas “comunidades em geral”, etc.

A aprovação da Política Geral de Estágio e Extensão da UCG em 1992 trouxe maior legitimidade e fortalecimento ao estágio e à extensão. Vários projetos de extensão foram gestados, novos programas implantados, sempre assegurando e respeitando as particularidades, peculiaridades e o interesse de cada curso, bem como as suas diretrizes orientadoras. Contudo, uma nova vinculação estrutural dava novo sentido a essas atividades, acirrando ainda mais a divisão entre estágio e extensão. Os programas e projetos de extensão passaram a ocupar os espaços dos departamentos e a serem reconhecidos e aceitos na própria universidade como atividades departamentais. Eles se desvincularam aos poucos da estrutura da VAE, fortalecendo-se como campo específico dos cursos/departamentos que tinham sua coordenação.

Com isso, a interdisciplinaridade que existia em muitos programas foi reduzida e a relação passou a ser mais de subordinação de um curso a outro do que uma relação pedagógica, pois nem todos os cursos tinham a mesma fundamentação teórica ou a mesma compreensão de estágio e de extensão.

Essa realidade foi diagnosticada na avaliação do estágio realizada em 1992⁵⁸, anterior à aprovação da Política Geral de Estágio e Extensão da UCG, quando foi constatado que não havia, na instituição, uma identidade de compreensão em relação ao estágio. Era uma diversidade de entendimentos, concepções, visões, definições, nas diversas instâncias, departamentos e cursos. Os registros falam que

Alguns (cursos) têm o estágio como um elemento do processo de ensino – aprendizagem e outros o encaram como aplicação ou complemento da teoria. (...) Estas diversas concepções/visões/

⁵⁸ Essa avaliação, realizada antes da elaboração do documento Política de Estágios da UCG, forneceu os elementos necessários à realidade do estágio na instituição.

(in)definições acerca do estágio evidenciam que, também em nível da formação profissional, existem concepções diferentes, indefinições sobre que tipo de profissionais pretende-se formar, o porquê e o para que estamos formando nossos alunos. (ETG: Breve Histórico e Plano de Trabalho, 1991/93: 14).

A Política Geral de Estágio e Extensão – 1992 tem o estágio como

uma atividade acadêmica de ensino, vinculada a dimensões marcantes: pesquisa e extensão, com forte caráter extensionista nos estágios curriculares. Apontando para o fato de que formação é compreendida como um processo de aprendizagem e que o aprendizado das práticas, em especial, deve ocorrer em campos de atuação profissional reais, configuram-se ‘as práticas’ como atividades nas quais há interação universidade/sociedade, com fins (de) intercâmbio científico, político, cultural, social e formativo. Não se trata aqui de entender o estágio como “etapa final” dos cursos, mas sim como um momento privilegiado de síntese entre teoria e prática, dentro do conjunto de articulações entre esses dois elementos no interior dos currículos, (...) associados a outras atividades de extensão que porventura alunos e professores venham a desenvolver. (1992: 31)

Esse entendimento deu sustentação e orientação aos estágios dos cursos de graduação da UCG até o final do ano de 1997, quando foi realizada uma (re)leitura do documento com a preocupação de atualizá-lo. As duas vice – reitorias VA e VAE, envolvendo a participação dos departamentos, trabalharam em conjunto na elaboração da nova proposta.

A Política de Estágios da UCG de 1997 legitimou a “desvinculação” estágio – extensão e regulamentou apenas o estágio⁵⁹, dando-lhe o seguinte entendimento:

O Estágio constitui uma atividade acadêmica vinculada às dimensões do ensino, pesquisa e extensão. É compreendido como processo de aprendizagem dos estudantes e ocorre em campos de atuação profissional, em interação universidade – sociedade. O estágio é um elemento de que os currículos dos cursos dispõem para a compreensão/intervenção das/nas relações que se estabelecem entre universidade e sociedade. Deve estar sempre

⁵⁹ Apesar de o documento “desvincular” (entre aspas) o estágio e a extensão, a autonomia assegurada aos cursos/departamentos pela Lei nº 9.394/96 possibilita que eles estabeleçam ou não essa vinculação em suas propostas curriculares.

associado à realidade e contribuir na construção do conhecimento enquanto processo social, coletivo e histórico (1997: 2).

O objetivo da revisão do documento, muito mais que inovar, foi atualizá-lo. Para isso, foram utilizados documentos da própria universidade, a Lei nº 9.394/96, Lei nº 6.494/77 e Decreto nº 87.497/82, conforme indica a bibliografia.

Contudo, a proposta da Lei nº 9.394/96 de vinculação Educação – Trabalho não foi contemplada, prevalecendo as orientações contidas na legislação do estágio.

Dentre as mudanças mais significativas realizadas, destacam-se:

- o entendimento de que todo estágio é curricular, podendo ser obrigatório ou não;
- a implantação do Colegiado de Estágios na UCG, como um

órgão de planejamento, fomento e decisão na área de estágio. (...) composto pelas Coordenações de Estágio dos Cursos/Departamentos, pela Coordenação de Estágios da VA e pela Coordenação de Estágios e Extensão (ETG) e vinculado à Vice – Reitoria para Assuntos Acadêmicos. (1997: 4).

O conselho pode ser considerado um espaço democrático e de colegialidade para o estágio: uma forma possível de desenvolver e intensificar a troca de experiências e a maior participação das unidades operacionais da atividade, os departamentos.

Contudo, a atualização encaminhada pelo documento não conseguiu atender à proposta básica da Lei nº 9.394/96 que propunha a mudança no eixo do estágio de relação universidade – sociedade para educação – trabalho, e as marcas do passado continuam prevalecendo na orientação atual dos estágios.

3.2. O ESTÁGIO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

O currículo de um curso é um conjunto de elementos essenciais e indispensáveis à formação de profissionais, tais como: contexto histórico, concepções teórico – práticas, conteúdos de disciplinas (programas), interesses e possibilidades de seus atores, perspectivas profissionais, busca de hegemonia no sentido de assegurar a conservação e/ou a transformação na sociedade.

A Vice – Reitoria para Assuntos Acadêmicos defende que o currículo apresente propostas de concretização da identidade e objetivos da instituição, da realização da interdisciplinaridade e departamentalização, da superação das tensões e competições entre departamentos, da percepção das limitações e riquezas do corpo docente, enfim,

O currículo não se limita à elaboração de uma grade de disciplinas: expressa a vontade acadêmico – política de formar um certo tipo de profissional competente, com determinado nível de formação – informação, com capacidade crítico – criativa e aquisição do hábito de processos e métodos de investigação; fixa, por isso, um conjunto orgânico e progressivo de eventos, que realizam situações concretas de aprendizagem; exige um tipo de pesquisa, de investigação intimamente ligada à temática da graduação, exercida dentro do curso e com os alunos, e a eles devolvida por meio de eventos; (...) preocupa-se com a excelência dos meios e sua estreita interação com o ensino; (...) prioriza a qualidade do elemento humano – dos que agem nas atividades-fim e dos que operam nas atividades-meio (...), pois de seu nível de atuação depende (...) o êxito do currículo. (Política Curricular da UCG, 1995: 1)

Segundo Severino (1992:13), o currículo implica ainda em

uma intencionalidade bem como suas condições reais, objetivas, de concretização, já que a existência dos homens se dá sempre no duplo registro da objetividade/subjetividade, de modo que estão sempre lidando com uma objetividade subjetivada e com uma subjetividade objetivada. Não num equacionamento dualista, mas num pulsar único, numa unidade de ação integrada e integrante.

São 11 (onze) os cursos de graduação da UCG que têm o estágio curricular obrigatório, conforme Anexo nº 03. Entre eles, os de Administração, Direito, Biomedicina e Engenharia constituem o foco do presente estudo. Eles apresentam uma organização curricular segundo orientações e normas específicas, estabelecidas e fixadas pelo Conselho Federal de Educação – CFE, sendo a realidade do estágio componente dessas programações.

3.2.1. – Curso de Administração

O currículo do Curso de Administração é regulamentado pela Resolução nº 02/93 - CFE de 04/10/93. Mas a periodização do estágio na grade curricular dos estudantes por ocasião desse estudo obedecia ao currículo anterior, regulamentado pelo Parecer nº 307/66 de 08/07/1966 e Resolução S/N de 08/07/1966 - CFE que fixava, no Artigo 3º, Parágrafo Único, o tempo de duração do Curso:

será ministrado no tempo útil de 2.700 horas-aula, fixando-se para sua integralização anual o (...) limite mínimo (...) termo médio (...) limite máximo (...) Para efeito de enquadramento do diploma (...) a duração ... corresponde a quatro anos letivos. (Resolução S/N de 08/07/66 - CFE Artigo 3º § Único)

A presente proposta de currículo foi norteada pelas diretrizes que, segundo o Parecer nº 307/66, “se inspiraram na análise das condições reais da Administração no País e nos postulados que emanam da lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional.”

No Artigo 2º, a Resolução trata do estágio supervisionado do Curso como condição obrigatória para a obtenção do diploma e especifica o local onde o mesmo deve ser realizado, indicando que “os alunos do curso de Administração serão obrigados a realizar um estágio supervisionado de seis meses, junto a órgãos do serviço público ou (...) empresa privada, segundo a

sua opção”. (Resolução S/N-66, Artigo 2º)

O Parecer completa as informações sobre o estágio afirmando que “a natureza do curso impõe a incorporação ao currículo de um estágio de treinamento”. Busca referência em outros países onde o estágio assume diferentes formas desde “cursos de treinamento para graduados”, ou ainda “estágio de treinamento”, ou mesmo “cursos de treinamento”. Considerando a realidade brasileira, essa última opção é a que o Parecer sugere para o Curso de Administração. Contudo, a Resolução não especifica a configuração que deverá ser dada ao estágio. Indica apenas sua carga horária, local e a necessidade da supervisão.

Em 1996, o Ministério de Estado da Educação e do Desporto promoveu a avaliação institucional dos estabelecimentos de ensino superior. A Portaria 718 de 09/07/1996, que trata da avaliação dos Cursos de Administração, adotou como referência um perfil profissional do graduando em administração nos seguintes moldes:

- I - internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;
- II - formação humanística e visão global que o habilita a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- III - formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- IV - competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- V - capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- VI - capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança (Art. 2º).

O estágio sob forma de treinamento foi, como se viu, bem presente nos primeiros cursos superiores no Brasil na forma de os estudantes treinarem, em condições reais ou simuladas, o uso adequado dos instrumentos

e a vivência da prática profissional. No Curso de Administração, além do estágio sob forma de treinamento, percebe-se também o estágio como um momento de vivência da prática profissional.

O perfil proposto pela Portaria corresponde ao do profissional bem “treinado”, aquele preparado para atuar no mercado de trabalho, o que corresponde à proposta da Resolução S/N – 1966.

3.2.2. – Curso de Biomedicina

O Curso de Biomedicina é regulamentado pelo Parecer nº 107/70 – CESu de 04/02/70 e pela Resolução S/N - CFE de 04/02/1970 que lhe deu suporte. Pela referida resolução, a carga horária do curso é estabelecida no Artigo 2º: “os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 2.500 horas e serão ministrados no mínimo em três e no máximo em cinco anos”. (Resolução S/N - Artigo 2º).

O Parecer nº 107/70 indica a existência de amplo mercado de trabalho para os profissionais, cuja formação corresponda ao perfil proposto, ou seja:

peçoal cuja formação inclua sólida base científica, que tenha o comportamento e espírito crítico amadurecidos de preferência no convívio universitário, e que pretenda dedicar-se à realização de tarefas laboratoriais vinculadas às atividades médicas ... Para isso, os alunos deverão cursar (...) atividades laboratoriais que apoiam a profissão médica, com estágio obrigatório e prolongado, entre outros, em serviços de Laboratório Clínico, ou de Radiologia, ou de Banco de Sangue.

A duração mínima prevista para o estágio do curso é de seis meses. Tanto a resolução quanto o parecer referem-se ao estágio como elemento de especialização. É ligado ao tronco comum do curso e vincula-se a algumas matérias como a

Instrumentação Médica, comportando diferentes especializações, incluindo estágio, de duração mínima de seis meses em laboratórios universitários e orientada para uma das matérias pré-profissionais do curso médico (...) ou para as atividades auxiliares da profissão médica, entre as quais de laboratório clínico, radiologia, banco de sangue. (Resolução S/N-70, Artigo 1º - c)

Esse estágio corresponde à prática de disciplinas e à vivência da prática profissional. Algumas atividades laboratoriais são específicas a determinadas disciplinas, caracterizando-se como “especialidades”, enquanto que, nos últimos períodos, elas correspondem ao estágio propriamente dito, quando o estagiário realiza tarefas próprias da profissão, atividades afetas aos biomédicos, situação semelhante à dos primeiros cursos de Medicina no país.

3.2.3. – Curso de Direito

O Curso de Direito é regulamentado pela Resolução nº 03 de 25/02/1972 do CFE e Parecer nº 162/72 - CESu de 27/01/72. A carga horária do curso e o seu tempo de duração são estabelecidas pela referida resolução em um “mínimo em 2.700 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos quatro e no máximo sete anos letivos.” (Resolução nº 03/72 – CFE, Artigo 2º)

O estágio é indicado no Artigo 1º da Resolução, no rol das disciplinas do curso. O Parágrafo Único mostra que, dentre as exigências do currículo, consta, no item “a”, “a Prática Forense sob a forma de estágio supervisionado”.

No Anexo I do Parecer nº 162/72, a Comissão Revisora do Currículo Mínimo do Curso de Direito, ao sugerir a estrutura do currículo, considera a “necessidade de integração, nos trabalhos escolares, de atividades de prática profissional orientada e, na distribuição de carga horária do curso, (...) os trabalhos de estágio e prática profissional.”

As diretrizes propostas para o currículo, contidas no referido Parecer, visam, principalmente, assegurar maior flexibilidade às Unidades de Ensino Jurídico na elaboração de seus currículos plenos, e sua melhor preparação para as “soluções inovadoras, aptas a conduzir as Faculdades de Direito ao seu legítimo papel de liderança e a promover a formação de bacharéis devidamente aparelhados às novas missões profissionais.”

Assim, a profissão justifica e atende à realidade de cada região, às intencionalidades e interesses da instituição e dos estudantes. São as seguintes as diretrizes propostas no Parecer nº 162/72:

1. assegurar às faculdades a maior flexibilidade possível na preparação de seus currículos plenos;
2. estimular a variedade de currículos, de modo a capacitar o aluno, (...) a colaborar eficazmente no processo de transformação social decorrente do desenvolvimento nacional;
3. contribuir para a reformulação do ensino jurídico com a participação do aluno tanto no processo didático como na opção curricular e mediante a integração efetiva entre o estudo teórico das matérias do currículo e as atividades práticas correlacionadas.

Apesar de a legislação que regulamenta o Curso de Direito ser datada de 1972, percebe-se que ela já trata da necessidade da flexibilidade curricular, uma das propostas da Lei nº 9.394/96. Contudo, seu estágio trata da articulação teoria – prática, condição para a vivência da prática profissional.

O Ministério de Estado da Educação e do Desporto, para promover a avaliação das instituições promotoras do ensino jurídico em toda a Nação, estabeleceu a Portaria 719 de 09/07/1996 que adota como referência o perfil profissional delineado para o graduado em Direito, nas seguintes condições:

- I. formação humanística, técnico – jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;

- II. senso ético – profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;
- III. capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização;
- IV. capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais;
- V. capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;
- VI. visão atualizada do mundo e, em particular, consciência dos problemas nacionais. (Artigo 2º)

Esse perfil indica um profissional com formação humanista, voltado para os problemas e questões sociais. A Portaria indica também a necessidade de esse profissional ter compreensão das questões sociais, visão crítica e criativa frente as questões jurídicas e assegurar a harmonia entre as soluções jurídicas propostas e as exigências sociais.

A referida Portaria pode ser considerada um retrocesso frente ao Parecer 162/72, pois ela se aproxima das preocupações da extinta Portaria 1.002/67 (Anexo nº01), que já trazia essa preocupação com a “preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país”.

Contudo, a proposta curricular do curso busca a realização de um estágio cuja intenção é preparar o estudante para a vivência da prática jurídica nos moldes do Parecer 162/72.

Essa preocupação de que o estágio seja uma prática voltada para uma determinada área profissional existia desde a gênese do ensino superior no país, constatada nos Cursos de Engenharia Civil e Militar, e nos da área Médica. Mais recentemente, como vivência profissional, o estágio é desenvolvido em cursos da área de Humanas, Enfermagem, Cooperativo de Engenharia e outros.

3.2.4. – Curso de Engenharia

O Curso de Engenharia é regulamentado pela Resolução nº 48/76 de 27/04/1976 - CFE e Parecer nº 535 - CESu de 11/02/1976. Conforme estabelece a Resolução, a carga horária destinada à integralização do currículo pleno é de 3.600 horas. Diz o documento que

Os currículos plenos do curso de Engenharia serão desenvolvidos no tempo útil de 3.600 horas de atividades didáticas, que deverão ser integralizadas em tempo total variável de 4 a 9 anos letivos, com tempo médio de 5 anos (Resolução nº 48/76, Artigo 13).

O tempo útil de que trata o Artigo 13 para a integralização do currículo pleno inclui as atividades que enfocam:

- a) matérias de formação básica, de formação geral, de formação profissional geral e (...) específica;
- b) outras disciplinas exigidas por legislação específica;
- c) carga horária (...) com disciplinas que representem extensão ou desdobramento das matérias do item “a” desse Artigo, ou outras disciplinas. (Idid., Artigo 14).

Algumas condições da prática no Curso são apresentadas na metodologia de ensino das matérias de formação profissional, que comportam “obrigatoriamente, além de trabalhos práticos, atividades de planejamento e de projeto” (Resolução 48/76, Artigo 10). Contudo, não especifica se as atividades seriam ou não equivalentes ou correspondentes ao estágio.

No Artigo 15 da Resolução, a carga horária do estágio é

regulamentada, bem como os locais em que ele poderá ser desenvolvido. Diz o texto que “os períodos de prática (serão desenvolvidos) (...) em empresas e instituições públicas e privadas, nas áreas correspondentes da Engenharia”. Deverão corresponder a um “mínimo de 30 horas destinadas à realização de estágios supervisionado”. Essa carga horária, conforme o Parágrafo Único do Artigo 15, “poderá ser aumentada, a critério das instituições, não podendo porém ser computadas para integralização do tempo útil mínimo as que excedam a um décimo do número de horas fixadas para o curso”.

Segundo o Parecer nº 535/76, a elaboração do currículo do Curso de Engenharia contou com subsídios apresentados pelas organizações da categoria, com a participação de diretores dos cursos, professores, alunos e profissionais da área. Portanto, é fruto da realidade dos diversos cursos de formação de engenheiro e está relacionado às necessidades do mercado de trabalho, à realidade nacional e às peculiaridades da profissão.

O relator do referido parecer considera que o currículo apresenta inovação quando traz a colaboração de universidades, escolas de Engenharia, grupos de profissionais, organismos do próprio ministério, e quando fixa carga horária para realização e avaliação de estágios e realização de cursos integrados combinando a teoria no curso e a prática nos campos de estágio.

Como indicam os documentos, o estágio do Curso de Engenharia traz a preocupação de atender aos interesses do mercado de trabalho. Visa preparar um profissional que irá corresponder às necessidades da realidade. É interessante observar o envolvimento das organizações da categoria, do mercado de trabalho e dos profissionais liberais na elaboração das diretrizes curriculares para o curso.

Em 1996, o Ministério da Educação e do Desporto assumiu a decisão de avaliar o curso por meio do "Exame Nacional de cursos, parte integrante de um processo mais amplo de avaliação das instituições de ensino superior, no caso específico do Curso de Engenharia Civil". A Portaria 720 de 09/07/96, em seu Artigo 2º, adota, como critério de avaliação, o perfil profissional do engenheiro civil por ela delineado:

- I. formação básica, indispensável ao exercício profissional do engenheiro civil, aliada à capacidade para enfrentar e solucionar problemas da área e para buscar contínua atualização e aperfeiçoamento;
- II. formação generalista nas diversas áreas da Engenharia Civil: construção civil, geotécnica, transportes, recursos hídricos, saneamento básico e estruturas;
- III. capacidade de avaliação da informática como instrumento do exercício da Engenharia Civil;
- IV. domínio das técnicas básicas de gerenciamento e administração dos recursos utilizados na profissão;
- V. capacidade de trabalho em equipes interdisciplinares;
- VI. senso ético – profissional, associado à responsabilidade social;
- VII. formação abrangente que (...) propicie sensibilidade para as questões humanísticas, sociais e ambientais.

Para a avaliação do curso, a Portaria 720/96 adota um perfil de profissional que confirma o atendimento às necessidades do mercado: um profissional que corresponda às atuais exigências colocadas pelos setores empresariais. O desenvolvimento do estágio nesse enfoque tem a ver com a proposta neoliberal em que o mercado tem a hegemonia na sociedade em detrimento de outros setores que, até então, ocuparam essa posição – Estado, Igreja e outros.

É a realidade de cada curso que vai clareando o entendimento e as características que configuram o estágio. O Quadro nº 01 apresenta uma síntese desses entendimentos, conforme os documentos legais que regulamentam os currículos mínimos e que confirmam a existência de uma grande diversidade conceitual em relação ao estágio nos cursos da UCG.

Quadro nº 01

CARACTERIZAÇÃO E CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO PELO CNE/MEC E PROPOSTAS CURRICULARES -1997/2

Cursos	CNE/MEC		Propostas Curriculares	
	Característica do estágio	CH	Grade	CH/semanal*
ADM	“Treinamento Supervisionado” (Resolução S/N – 08/07/66)	300 Semestrais	600 h/semestral	10,08 h
DIR	“Prática Forense sob a forma de estágio supervisionado”. (Resolução 03 de 25/02/72)	300 Semestrais	4 créditos = 60h/seman. 4 “ = 60h/ “ 4 “ = 60 h “ 8 “ =120 h “ Total = 20 cr = 300 h	7,18 h
ENG	“Práticas em empresas e instituições”. (Resolução 48/76 - 27/04/76)	30 Semestrais	4 créditos = 60 h	20,35 h
BIO	“Estágio (...) em laboratórios universitários e orientado para uma das matérias pré- profissionais (...) ou atividades auxiliares da profissão médica”. (Resolução S/N - 04/02/70)	Mínima de 6 meses	56 créditos = 840h	26,89 h

*Média de carga horária/semanal realizada pelos estagiários, conforme dados da Pesquisa: UCG – 97/2

Enquanto o Curso de Administração traz, em seu currículo, estágio como treinamento supervisionado, o Curso de Biomedicina fala em atividades laboratoriais de apoio, o Curso de Direito em prática voltada para a área jurídica, a Engenharia, preparação de recursos humanos para o mercado. São entendimentos diversos que, conforme tratado nos capítulos anteriores, mostram a diversidade de compreensão que permeia a atividade.

Em apenas quatro cursos de uma mesma universidade, constata-se quatro entendimentos diferentes de estágio. Portanto, o estágio não se define de uma mesma forma nos vários cursos de ensino superior ou em uma mesma instituição de ensino. Sua compreensão é própria e específica de cada curso e, muitas vezes, diversa no interior do mesmo curso. Essa diversidade determina uma polissemia responsável pelos encaminhamentos e tratamentos diversos que são dados aos estágios.

O entendimento de estágio como treinamento, conforme é o caso do Curso de Administração, é anacrônico, vez que está presente desde o início do ensino superior no Brasil. Naquela época, era utilizada a denominação – prática de instrumentos, como a prática do estudante no uso adequado dos instrumentos que seriam utilizados na vida profissional. Esse enfoque foi dado, à época, principalmente aos estagiários da área médica; hoje, no entanto, ele também é utilizado em outras áreas profissionais, como no Curso de Administração, Informática, Engenharia e outros. Esse estágio está mais voltado à formação de estudantes com habilidade para um determinado tipo de prática profissional, para a especialização, para facilitar a sua inserção no mundo do trabalho.

Quanto ao entendimento de estágio como realização de atividades de apoio ou complementação de um curso ou disciplina, essa é uma realidade que se prende às atividades relacionadas a uma ou mais disciplinas. Elas irão completar o conhecimento teórico dado em sala de aula. Ocorre geralmente em laboratórios como no Curso de Biomedicina, em hospitais e outras instituições de atendimento médico, no Curso de Enfermagem e outros. É uma forma de o estágio contribuir na complementação do ensino e da aprendizagem de determinado conhecimento/área, disciplina ou núcleo de disciplinas específicas.

Esse entendimento de estágio relacionado à disciplina é questionado por Pinto (1993: 31) por se caracterizar como um tipo de prática cujo conteúdo é específico de uma disciplina, e, portanto, desenvolve e verticaliza o conhecimento de modo determinado, restrito. Não envolve a formação no aspecto global e nem sempre tem relação com o mundo do trabalho.

Segundo a autora,

o que distingue o estágio das demais disciplinas em que a prática está presente é que ele se apresenta como o momento da inserção do aluno na realidade, da reflexão e da compreensão das relações do trabalho. Este exercício de inserção e distanciamento é que poderá prepará-lo para, mais tarde, na vida profissional, atuar sobre a realidade buscando transformá-la.

Mas estágio é compreendido também como complementação do curso, seu coroamento. Nessa perspectiva o estágio é planejado para os últimos períodos da grade curricular, quando o estudante, preparado teoricamente, irá conhecer e praticar atividades relacionadas ao exercício da profissão. Irá aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, completando assim, sua formação acadêmica. Esse entendimento de estágio está contido também na Lei nº 6.494/77 e tem orientado muitos cursos.

A analogia entre estágio e atividade prática também é um entendimento com registro desde os primeiros cursos de ensino superior no Brasil, conforme se viu. Até a terminologia *praticante* era usada nos primeiros cursos para denominar o estagiário.

Esse caráter prático creditado ao estágio é também condição que a citada lei lhe impõe e que estabelece/fortalece a dicotomia teoria – prática determinada, inclusive, pela dicotomia de espaço, pois, conforme Artigo 1º § 1º da lei: “o estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação” dos estagiários. Muitos cursos selecionam seus campos de estágio tendo em vista esse critério: a maior, mas nem sempre a melhor, possibilidade de vivência profissional.

Apesar de a legislação sobre estágio ser do período militar, ela foi aceita e incorporada nos cursos de forma geral. Na UCG, seu pensamento é

notado em vários documentos que tratam do estágio, estabelecendo conceitos, exigindo convênios ou propondo integração com a empresa e/ou sociedade.

E se é uma contradição ter sido o governo militar o responsável pelo avanço e legitimação, em nível nacional, do estágio e da extensão, contradição maior é a sua aceitação, até hoje, pelas universidades e cursos, muitos dos quais perseguidos por ocasião do golpe.

CAPÍTULO IV

O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A coleta de dados como instrumento na busca do conhecimento sobre estágio na UCG possibilitou a construção e a verticalização desse aspecto da formação profissional, bem como sua análise. Esse conhecimento foi sendo desnudado, pela participação dos estagiários e dos coordenadores de estágio⁴. Onde não havia coordenador de estágio recorreu-se ao coordenador/diretor do curso, no sentido de discutir a compreensão do estágio presente nos cursos e sua operacionalização.

4.1. QUEM SÃO OS ESTAGIÁRIOS ?

Entende-se por estagiários da UCG os estudantes dos diversos cursos matriculados em estágio. Expressaram, pelo questionário, uma compreensão de estágio de acordo com a vivência, a realidade, a expectativa e a visão de mundo de cada um.

Mas, quem são eles, qual o seu perfil⁵?

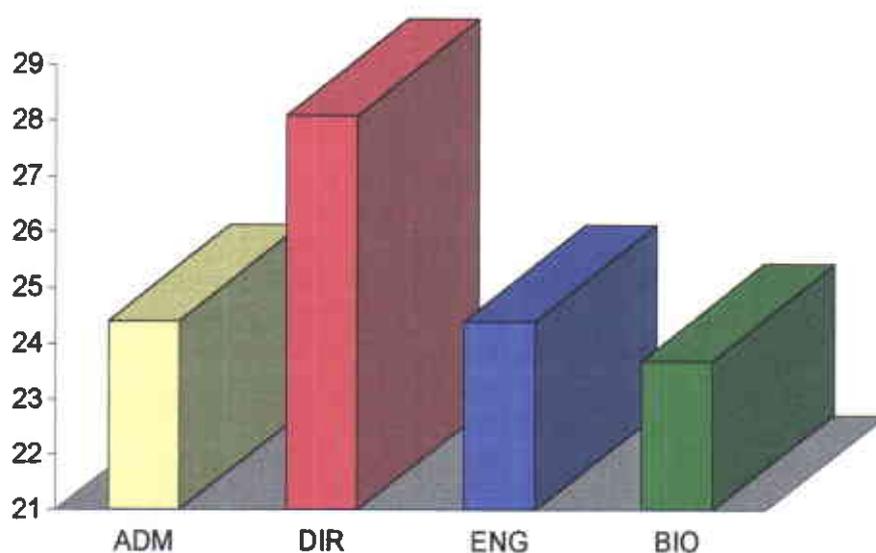
⁴ Para resguardar a identidade dos entrevistados e o sigilo dos dados, foram utilizadas, no texto, para cada coordenador, uma sigla que irá diferenciar os depoimentos e assegurar o seu anonimato.

⁵ O perfil do estagiário da UCG foi construído a partir de variáveis comuns, utilizadas em estudos demográficos: idade, sexo, estado civil, naturalidade e procedência, inserção no mercado e outras. A preocupação em estabelecer essa caracterização foi no sentido apenas de mostrar quem é o estudante da UCG que faz estágio. Por esse motivo, não foram feitas quaisquer relações entre o perfil levantado e aspectos/questões pertinentes ao estágio.

Um número significativo deles é jovem, numa faixa etária média de 25,1 anos. Contudo, há uma variação bem grande, específica de cada curso: a menor idade constatada foi de 20 anos e a maior, de 58 anos, como mostra o gráfico nº 01.

Gráfico nº 01

UCG – Idade média dos estagiários por cursos – 1997/2



O Curso de Direito é altamente procurado por profissionais de outras áreas e de outros cursos, razão por que nele se localizam os estudantes com faixa etária mais elevada. Buscam, nesse curso, a oportunidade de uma segunda graduação e uma melhor inserção no mercado. A coleta de dados possibilitou identificar, neste curso, 35 estagiários com graduação completa em outras áreas do conhecimento, 03 com graduação incompleta e 02 com pós-graduação (Anexo nº 04 – Tabela nº 6).

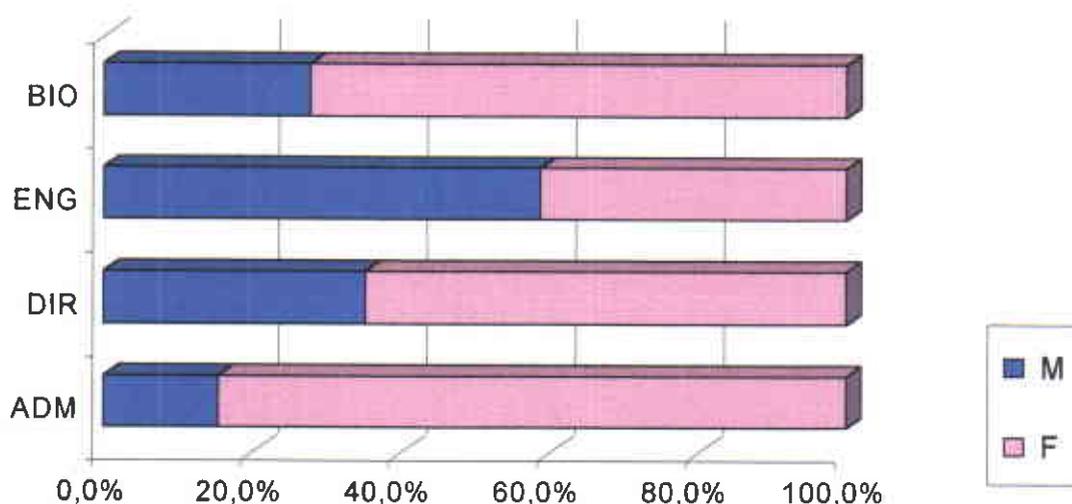
Os dados do Anexo nº 04 - Tabela nº 5 informam que grande número de estagiários da UCG, 73,2%, são solteiros.

A maioria, 65%, é do sexo feminino. Apenas o curso da área técnica apresenta, ainda, uma concentração de estudantes do sexo masculino.

São 58,8% homens para 41,2% mulheres⁶², mantendo a tradição masculina atribuída às profissões da área técnica. (Gráfico nº 02).

Gráfico nº 02

UCG – Sexo dos estagiários – 1997/2



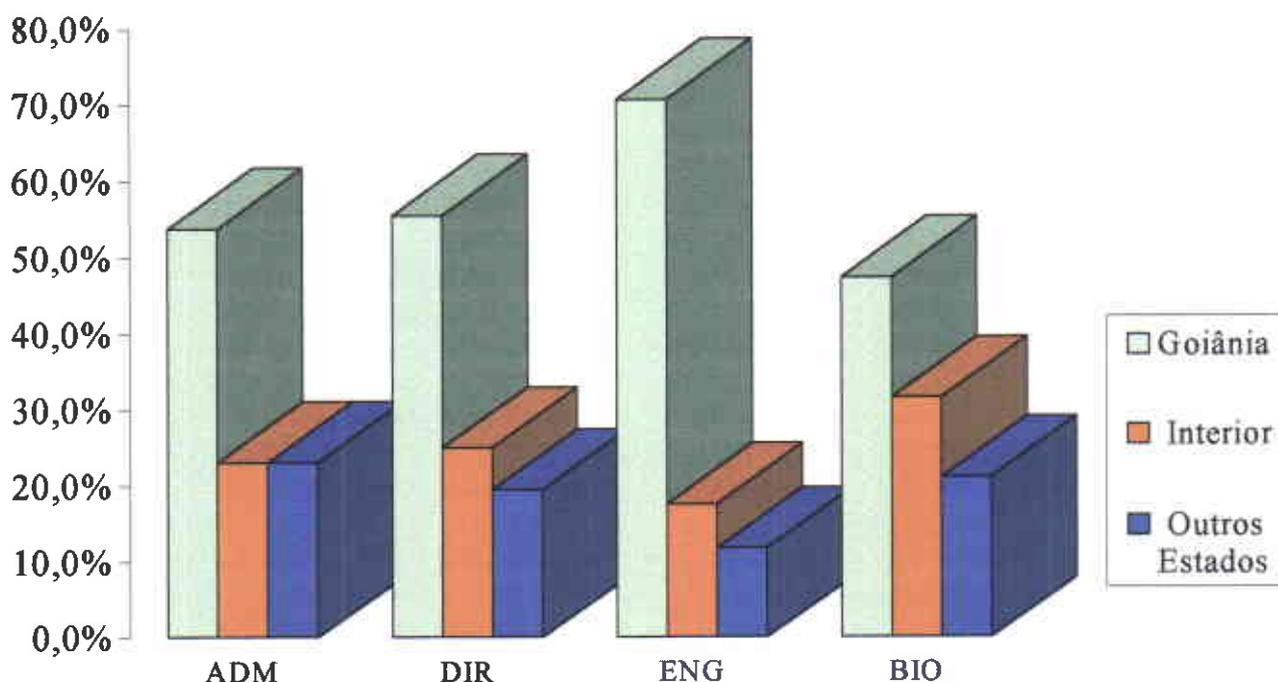
São nascidos em Goiânia 56% dos estagiários; provenientes do interior, 28,8% e, de outros Estados, 19,2%. Somando-se os dois últimos dados, pode-se afirmar que a UCG atende a uma população de 56% de goianienses para 44% de estudantes de outras localidades, conforme o Gráfico nº 03.

O Anexo nº 04 - Tabela nº 5 mostra ainda que 54,1% dos estagiários não trabalham. Os 45,2% que estão inseridos no mercado de trabalho exercem atividades diversas, nem sempre correspondentes àquelas da área profissional do curso para a qual estão se preparando.

⁶² Estaria a incidência feminina nos cursos indicando uma tendência à feminilização no ensino superior e logicamente nas profissões? Segundo Antunes (1995: 45), uma maior presença feminina no mundo do trabalho caracteriza “traço marcante das transformações em curso no interior da classe trabalhadora. (...) Essa mudança na estrutura produtiva e no mercado de trabalho possibilitou (...) incorporação e o aumento da exploração da força de trabalho das mulheres em (diversas) (...) ocupações subordinadas ao capital.” A Revista VEJA de 25/02/98 enfoca o assunto, afirmando que, hoje, em S.Paulo, “metade do contingente de trabalhadores é formado por mulheres. (...) O estudo é do Ministério do Trabalho e mostra que as mulheres derrotam os homens nas vagas para dentista, veterinário e médico”.

Gráfico nº 03

UCG – Procedência dos estagiários – 1997/2



As notas de auto-avaliação, entre 10,0 e 8,0 atribuídas pelos estagiários a si mesmos⁶³, conforme mostra o Anexo 04 - Tabela nº 7, confirmam que eles são estudiosos, pois não faltam às aulas, desenvolvem um bom relacionamento com os profissionais do campo de estágio e de outros campos, mantêm a documentação do estágio, estudam e têm capacidade de expressão. Indicam-se como estudantes exemplares e é nessa condição que desenvolvem o estágio.

Em síntese, pode-se dizer que o estagiário da UCG é, em sua maioria, jovem, solteiro, do sexo feminino, natural de Goiânia e não trabalha. É estudioso e comprometido com a sua formação acadêmica.

⁶³ Num cálculo percentual, pode-se verificar que, de forma geral, 87,9% dos estagiários têm frequência e pontualidade às aulas, 82,6% relacionam-se com profissionais do campo de estágio; 80,7% elaboram registros sobre o estágio, 76,3% estudam, 66,4% têm capacidade de expressão e 65,7% relacionam-se, também, com profissionais de outras áreas.

4.2. O QUE É ESTÁGIO?

Os dados mostram que, como nos demais cursos do ensino superior, prevalece, também na UCG, a diversidade com relação à compreensão do estágio. Não há unidade, seja por parte dos estudantes, tanto de cursos diferentes como do mesmo curso, seja por parte dos coordenadores de estágio entre si ou deles com os estagiários, apesar de existirem diretrizes gerais emitidas pela Lei e Decreto referentes ao estágio e pela Política Geral de Estágio e Extensão da UCG – 1992.

Avançando nos estudos e como já foi visto anteriormente, a Lei nº 6.494/77, em seu Artigo 1º § 1º, traçou caminhos gerais, em nível nacional, para a compreensão do estágio como “experiência prática na linha de formação”. No § 2º do mesmo artigo, trata do estágio como “complementação do ensino e da aprendizagem (...) instrumento de integração em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico – cultural, científico e de relacionamento humano”.

No interior da UCG, a Política Geral de Estágio e Extensão de 1992 foi o documento orientador do estágio até 1997. Por ele,

Constituem Estágios Curriculares atividades de estágio que visam a atender às exigências do conteúdo disciplinar de cada curso, desenvolvidas em campos de estágio selecionados e supervisionados pela UCG e em consonância com as organizações e critérios estabelecidos pelos Departamentos. (Política Geral de Estágio e Extensão, 1992: 37).

O citado documento criou espaço para essa polissemia em relação ao estágio, ao possibilitar que as exigências curriculares fossem a determinante na organização e compreensão do estágio. Como a realidade curricular é específica de cada curso, ela se tornou, também de forma específica, o elemento condutor na conceituação e entendimento do estágio,

dando-lhe diferentes configurações, conforme será visto nesta parte do trabalho.

Os dados coletados junto aos estagiários e coordenadores de estágio por meio dos questionários e entrevistas expressam a compreensão de estágio que perpassa os cursos.

Na fala de um dos coordenadores, o estágio é considerado aplicação de conhecimentos. Diz ele que o estágio é “como aplicação desses conhecimentos teóricos e práticos que o aluno adquiriu e que vai colocar em funcionamento”. (S. B.).

É uma divisão teórico – prática que, segundo ele, está presente no curso, a partir da sua divisão física: os conteúdos teóricos num espaço, o da sala de aula, e os conteúdos práticos em outro. O efeito desse deslocamento de espaço físico poderá provocar a cisão no curso e, logicamente, um acirramento da divisão teórico – prática.

Afirma o coordenador:

Eu tenho uma preocupação séria, (...) a divisão física, que leva a possibilidade de uma divisão curricular (...) Hoje, os (...) alunos do 1º ao 5º períodos ficam na área (...) e praticamente não têm contato nenhum (com os do) 6º ao 9º período (...) dentro de (outra área). O aluno do 2º, 3º período não conhece o aluno que está no 7º período, no 8º período. (...) E hoje nós estamos prejudicados com isso aí. Que eu acho que pode, com o passar do tempo, agravar essa separação e até levar a uma cisão que nós não queremos. Na verdade são 2 cursos em um. (S.B.).

Outro coordenador de curso pondera a necessidade da relação teoria – prática no campo de estágio. Fica presente, na sua fala, a dicotomia:

Eu acho que isso é importante para (...) o estágio. Essa relação humana criada dentro do ambiente de trabalho. (...) Porque a parte de conteúdo a gente tem nas disciplinas ... de uma forma razoável. A dificuldade maior (...) é fazer com que o aluno

interprete esse conhecimento da escola em sua prática, lá na frente. (R.E.).

Os dados mostram que, independentemente dos cursos, há uma compreensão por parte dos estagiários de que existe uma relação teórico – prática no estágio. Confirmam isso pelas notas, cuja média é 7,9, que eles atribuíram às condições de vivência teórico – prática nos campos de estágio.

Tabela nº 2

UCG - MÉDIA DAS NOTAS ATRIBUÍDAS PELOS ESTAGIÁRIOS AOS CAMPOS DE ESTÁGIO, POR CURSOS E ASPECTOS – 1997/2

Aspectos	ADM	DIR	ENG	BIO	T o t a l
Vivência da relação teoria – prática	8,3	6,5	8,7	7,9	7,9
Aquisição de novos conhecimentos	7,5	6,6	8,3	6,7	7,2
Complementação da formação	8,9	6,5	8,4	6,7	7,4
Vivência da prática profissional	7,8	6,4	8,6	7,2	7,5

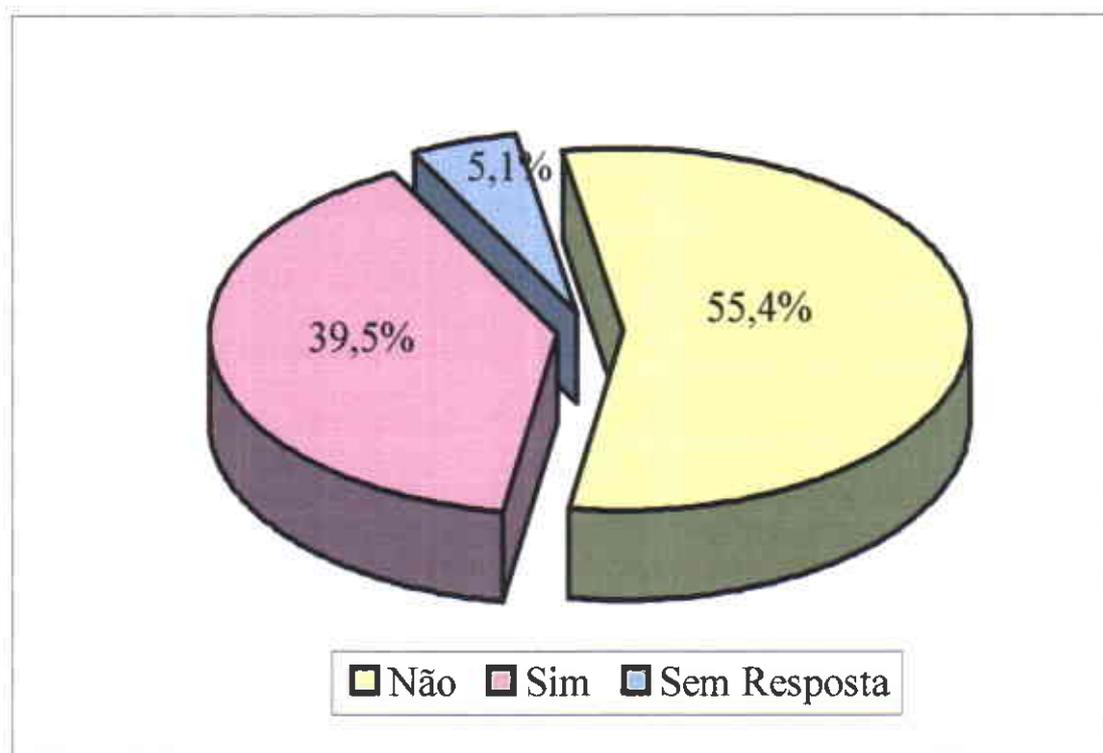
Fonte: Dados da Pesquisa

Essa média geral expressa uma realidade não muito diversa em cada curso, pois há uma variação da ordem de 2,1 pontos entre eles. O curso da Área Técnica tem a maior média atribuída pelos estagiários a essa relação, 8,7 pontos, e o da Área das Ciências Sociais Aplicadas, a menor, que é de 6,5. Essa diferença aponta uma diversidade não muito significativa entre os cursos, mas expressa a intensidade da relação teoria – prática.

O gráfico abaixo mostra que, para 55,4% dos estagiários, os conteúdos teóricos adquiridos não são suficientes para o desenvolvimento do estágio. Dois motivos são por eles apresentados: o primeiro refere-se à dicotomia teoria – prática existente nos cursos; o outro, à necessidade de maior interação/articulação/integração entre a orientação teórica, a prática dos campos de estágio e os problemas sócio – econômico – político e culturais da sociedade.

Gráfico nº 04

**UCG - ESTAGIÁRIOS POR CURSOS QUE CONSIDERAM OS DA
CONTEÚDOS GRADUAÇÃO SUFICIENTES À REALIZAÇÃO DO
ESTÁGIO – 1997/2**



Contudo, 39,5% dos estagiários consideram os conteúdos teóricos adquiridos como suficientes à realização do estágio. Tal afirmativa permite o entendimento de que, para esse quantitativo de estagiários, existe uma relação teoria – prática presente no estágio. Eles justificam essa afirmativa pela “relação, complementação, aplicação, entendimento informações, aliança, sedimentação, confronto” que são realizados e/ou existentes entre teoria e prática. Mas teoria e prática estão em constante interação e não podem ser vistas em escala hierárquica. Elas estabelecem uma relação muito próxima em que uma supre a outra, assegurando a qualidade e o equilíbrio da proposta curricular.

Comparando-se esses dados com as médias das notas que os estagiários atribuíram aos conhecimentos teórico – práticos dos professores

que exercem a supervisão de estágio, tem-se uma posição contraditória, pois ela foi de 9,2, conforme mostra a Tabela nº 03.

Tabela nº 3

UCG - MÉDIA DAS NOTAS ATRIBUÍDAS PELOS ESTAGIÁRIOS AOS DOCENTES QUE EXERCEM SUPERVISÃO DE ESTÁGIO, POR CURSOS E ASPECTOS - 1997/2

Aspectos	ADM	DIR	ENG	BIO	Total
Frequência e pontualidade	8,5	8,5	9,3	7,3	8,4
Conhecimento teórico - prático	9,4	8,4	9,6	9,4	9,2
Relação com estagiários	9,0	7,9	8,9	8,1	8,5
Relação UCG - campos de estágio	8,8	7,3	6,8	7,5	7,6
Relação com outros campos	7,5	5,7	5,3	4,6	5,8
Produção / publicação textos	6,7	4,0	5,5	5,5	5,4
Produção / publicação pesquisa	6,6	4,5	5,6	5,1	5,4
Produção/publicação documentos de estágio	7,6	4,9	6,9	6,2	6,4

Fonte: Dados da Pesquisa

Se 55,4% dos estagiários (ver Gráfico nº 04) consideram que os conteúdos teóricos adquiridos no curso não são suficientes para o desenvolvimento do estágio, eles negam, entretanto, essa afirmativa ao registrarem, por meio das notas, a capacidade teórico - prática dos professores. É uma posição contraditória, mas quase unânime dos estagiários, se for considerado que a menor média, por curso, foi de 8,4.

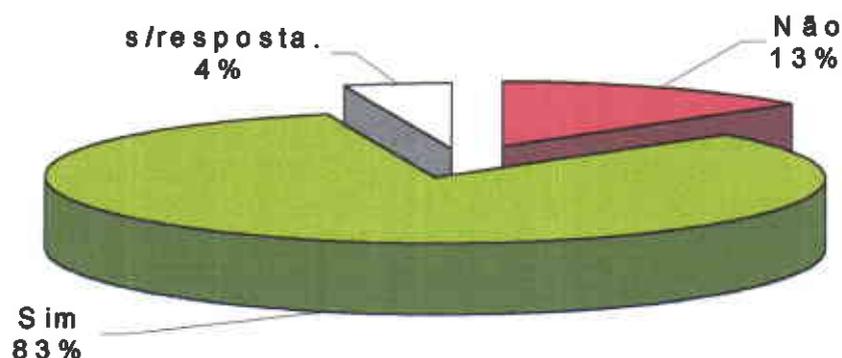
Raciocinando a partir dos dados de que há dicotomia teórico - prática nos cursos, e que essa não passa pela competência do professor, a busca de sua superação não é explicitada pelos estagiários. Aliás, a própria dicotomia, muitas vezes, não é sentida ou tida como preocupação pelos coordenadores de estágio ou professores que exercem a supervisão. Alguns reconhecem-na, contudo não apresentam novas propostas nem se preocupam em apresentar produções que venham suprir ou mesmo minimizar essa dificuldade.

Essa pode ser uma das causas da fragmentação teoria – prática: a pouca produção/reflexão existente na universidade a respeito do estágio. O conhecimento é muito pouco buscado e sistematizado, haja vista as notas atribuídas pelos estagiários aos professores que exercem a supervisão, cuja média é de 5,4 para a produção/publicação de textos, 5,4 para a produção/publicação de pesquisas e 6,4 para a produção/publicação de documentos sobre estágio. (Tabela nº 3).

Se uma nova proposta curricular possibilitasse a superação teoria – prática, ela já teria ocorrido, pois 82,3% dos estagiários concordam que os conteúdos adquiridos no estágio têm sido relevantes para a revisão curricular dos cursos, conforme ilustra o Gráfico nº 05.

Gráfico nº 05

UCG – A contribuição do estágio para a revisão curricular – 1997/2



A questão, segundo Martinelli (1994: 68,69), é de concepção teórica, de visão de mundo. A autora explica que, em muitos cursos, há um rompimento teórico – prático e que ele é histórico e crônico, às vezes presente

durante todo o curso. Nessas condições, só o estágio não consegue (re)estabelecer a articulação rompida, pois,

Se pensarmos que o estágio, por si só, tem o poder de articular a teoria à prática, somos candidatos a uma eterna frustração. O estágio não poderá unir aquilo que está desunido na prática. O estágio não poderá ser elemento de conexão do que não está conectado enquanto concepção. Portanto, trabalhar a questão da relação teoria – prática é, fundamentalmente, assumir que as práticas sociais são socialmente determinadas. A identidade dessas práticas não se marca pela reprodução do já produzido, mas, exatamente ao contrário, são práticas que se marcam pela determinação do novo.

Outra compreensão que pode ser vista na universidade é a que considera o estágio como instrumento na utilização/aquisição de novos conhecimentos. Esse entendimento traz em si uma relação com o contexto atual da globalização, para o que a aquisição de novos conhecimentos, principalmente na área da tecnologia, é condição fundamental para a inserção de profissionais no mercado. A compreensão de estágio nessa perspectiva, recebeu notas, por parte dos estagiários, na média de 7,2, conforme mostra a Tabela nº 2.

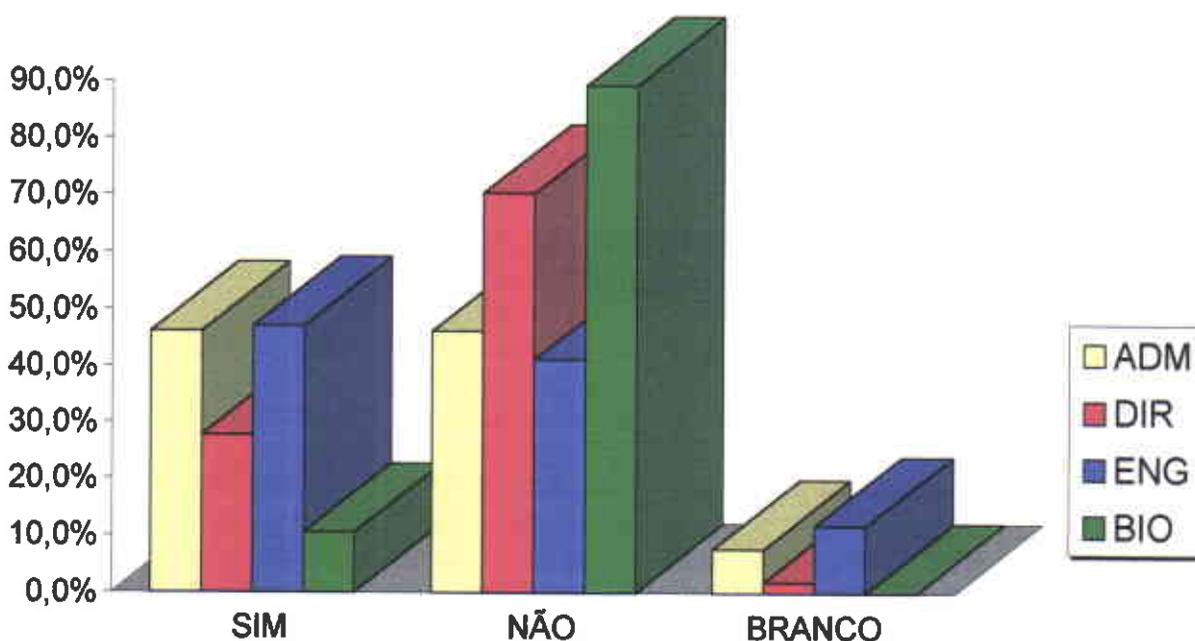
Em alguns cursos, como é o caso dos área técnica, esse dado pode ser somado ou até mesmo identificado com o da Influência das Novas Tecnologias no Campo de Estágio (Gráfico nº 06). Essa temática tem correspondência com a modernidade e ocupado posição de destaque no mundo do trabalho, especialmente na área empresarial.

No Anexo nº 04 - Tabela nº 10, que originou o Gráfico nº 06, pode-se observar que 29,3% de estagiários consideram a possibilidade de acesso às novas tecnologias no campo de estágio e 67,5% afirmam sua ausência. No primeiro caso, o computador, a informática e a internet são apontados/indicados como as tecnologias mais utilizadas. O Gráfico correspondente indica a proporção apontada pelos cursos, que é bem desigual.

O menor desempenho foi registrado pelos estagiários da Área da Ciências da Vida. Para eles, “a automação dos laboratórios seria a grande tecnologia necessária”.

Gráfico nº 06

UCG – Influência das Novas Tecnologias nos Campos de Estágio, por cursos – 1997/2



Apesar dos propósitos do Projeto Acadêmico da UCG: Processo em Construção (1994: 16), de seu compromisso com um saber socialmente construído com base na valorização do estudo teórico – prático e contribuição com a construção da cidadania, percebe-se que os cursos cujos campos de estágio são mantidos pela UCG são os que registram menor desempenho quanto à utilização de novos conhecimentos e tecnologias (Tabela nº 2 e Anexo nº 04 - Tabela 10). “As novas tecnologias não são utilizadas, (...) não são oferecidas, (...) não existem no campo, (...) há falta de oportunidade, (...) o estágio utiliza técnicas antigas e não oferece novos aparelhos”, são algumas

das afirmativas desses estagiários. Outros apresentam as justificativas da: “falta de recursos financeiros; sua não necessidade; (o estágio) ser conservador, (o estágio ser) teórico, o campo deixar a desejar” e outros argumentos.

São essas algumas das limitações que desafiam a UCG na concretização de suas propostas.

Como assegurar a participação de professores, alunos e funcionários, “sujeitos interativos da instituição, (para) desencadear o projeto – processo acadêmico – administrativo” (Projeto Acadêmico da UCG, 1994: 13), quando as condições reais para essa realização no estágio não são oferecidas?

A Anexo nº 04 - Tabela nº 10 ilustra dois aspectos da realidade atual: globalização e novas tecnologias. Por ela, percebe-se que grande parte dos estagiários, 54,1%, afirma não haver influência da globalização no campo de estágio. Já 34,4% consideram o contrário: o processo de globalização está presente. Omitiram-se 11,5% que deixaram de responder a questão. O reconhecimento de uma maior ou menor aproximação nisso depende, segundo os estagiários, da natureza do curso e de sua relação com a área empresarial.

A globalização tem atingido o mercado de trabalho de forma geral, provocando novas configurações nos campos de estágio, principalmente naqueles ligados à área empresarial. Porém, o conteúdo das justificativas apresentadas à sua não influência permite concluir que muitos estagiários desconhecem o que seja a globalização, embora aleguem motivos relacionados ao próprio campo, tais como: ela “não ocorreu; não chegou lá”, “não altera o campo”, “que nada perceberam”, que “é algo integrante das empresas que desperta qualidade e concorrência” e até que “há falta de

experiência”. Outros colocam-se alheios dizendo que “desconhecem, que falta observação para a questão, que a idéia não está inserida, que não tem nada a ver com o estágio”. Há ainda aqueles que atribuem à UCG e ao próprio estágio a falta de recursos, as aparelhagens arcaicas, as restritas condições do estágio, o tecnicismo, o conservadorismo, a centralização e a falta de melhor acompanhamento ao processo.

Por outro lado, os estagiários que reconhecem sua influência falam das “inovações vindas de outros países”, dos “novos relacionamentos e tecnologias que são absorvidas”, da “integração de áreas de conhecimento”, das “novas características que têm exigido maior e melhor qualificação profissional”, da “acentuada concorrência de mercado”. Apenas um estagiário fez uma observação crítica à globalização: ela provoca “menos emprego e pouca oportunidade de trabalho”, afirma.

O estágio é também considerado pelos estagiários como a vivência da prática profissional. Eles atribuíram notas a esse entendimento, cuja média foi de 7,5 (Tabela nº 2). É uma valoração que expressa o sentido prático atribuído à atividade e o reconhecimento de que ela conseguirá proporcionar um contato inicial com o contexto da profissão. Observando a mesma realidade nos diversos cursos, percebe-se que essa posição é mantida, com pequenas variações em todos eles: o curso da área técnica apresenta a maior média – 8,6 e um dos cursos da área social, a menor, 6,4.

A posição dos coordenadores de estágio é similar à dos estagiários. Apenas um dos coordenadores de curso não confirmou a visão do estágio como vivência da prática profissional. Segundo ele, o estagiário “teve uma preparação teórico-prática, ficou nas seções e, a partir do 8º período, ele está colocando em prática isso daí. Ele está começando a caminhar sozinho, para (...) poder ir para o mercado de trabalho”. (S.B.)

O estágio é uma iniciação do estudante no mundo do trabalho, segundo a opinião do coordenador de estágios R.E., da área técnico – científica. É principalmente em empresas que eles adquirem a “vivência, (...) da prática do fazer”. As empresas “não acrescentam muitos conhecimentos teóricos ao aluno, mas dão a ele uma possibilidade muito grande que é a vivência do ambiente do trabalho”. (R.E.).

Outro que defende a mesma concepção informa ser o estágio “uma forma de dar amadurecimento social para os (...) alunos”. Explicita que, dentre as diferentes modalidades de estágio que o curso adota, existe uma que ocorre na “empresa, sem o compromisso de ter que projetar negócio, (ou) trabalhar essa visão futura do negócio”. Nessa situação, o estagiário terá oportunidade de ir “vivenciando o que (...) (a) empresa faz.” (I.A.).

Já em outro curso, o entendimento é de que, pelo estágio, o estudante irá exercer a prática profissional na condição ainda de estudante, sob a supervisão de um professor, o que “dá a ele (...) outra vida” (M.D.).

Essa coordenação defende, de forma mais intensa e até entusiasmada, a oportunidade da vivência da prática profissional. Segundo ela, “um grupo de alunos meus, chegou lá (...) o (profissional) convidou se eles não queriam (...) como estagiários, (...) atuar (...) Ficaram felizes da vida. Nós estamos com três (profissionais) que estão fazendo um trabalho (desse tipo) conosco.” (M.D.).

Esse entendimento de estágio, conforme já foi visto, está presente desde 1808, nos cursos da área médica, em que os estudantes “aprendiam e praticavam, nas enfermarias, o uso adequado e correto dos instrumentos”. Era a busca de vivência da prática profissional.

Essa visão de estágio tem consonância com a Lei nº 6.494/77 que, em seu Artigo 1º § 1º, estabelece para o estágio a condição de “proporcionar experiência prática na linha da formação”.

Percebe-se, pelas falas dos coordenadores de estágio, pelos dados dos estudantes e pelo documento legal, que a compreensão de estágio como vivência da prática profissional é a que melhor explicita ser o estágio um espaço na relação estudante – mercado de trabalho. Neste sentido, o estágio se constitui um espaço privilegiado na preparação e aproximação entre universidade – mundo do trabalho, educação – trabalho.

Segundo mostra a Tabela nº 2, o estágio é, também, considerado complementação do curso. Os estagiários atribuíram notas a esse sentido, cuja média foi 7,4.

Essa compreensão guarda coerência com a afirmativa de um dos coordenadores de estágio de que o estágio é o “coroamento” do curso,

Um processo de fechamento de um aprendizado, (...) É o momento (...) de refletir, questionar, trazer críticas, (...) pensamento criativo, (...) de se auto – avaliar. É um momento ímpar, (...) quase único que ele tem, uma oportunidade (...) exemplar de poder errar aprendendo. Ele está num processo de fechamento de um aprendizado, de um curso (I.A.).

Esse entendimento de estágio como momento último da aprendizagem do estudante remete à concepção de estágio também contida na Lei nº 6.494/77, que diz: “os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem” (Artigo 1º § 2º). Mesmo sendo o estágio um aspecto do ensino, a Lei lhe estabelece um caráter de complementaridade.

Nesse enfoque, muitos cursos delegam à teoria o aspecto fundamental da formação, a transmissão do “saber”; e ao estágio, o aspecto complementar, o do fechamento desses conhecimentos.

Partindo do princípio de que os currículos encerram uma proposta de universidade voltada para a formação de um determinado perfil de profissional, cada curso busca elaborar seus currículos de acordo com essas propostas e com a realidade presente.

A Política Curricular da UCG propõe, em um de seus paradigmas fundamentais, que “o currículo (...) (seja) evento organizador e integrador das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.” (1995: 4). Portanto, ele deve contemplar também a pesquisa.

No questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, perguntou-se aos estagiários sobre a realização de pesquisas no campo de estágio, a partir da afirmativa de que “pesquisa é uma relação que se estabelece entre sujeito – objeto, na busca do conhecimento de determinada realidade”. (Ver o questionário, no Anexo nº 02.)

Os estagiários explicaram a importância e a necessidade da pesquisa no estágio, citando os seguintes aspectos:

- possibilita conhecimento e análise do mercado e suas tendências;
- possibilita o estabelecimento de relações/conhecimentos teoria – prática;
- traz inovações, descobertas, atualizações, avanços e modificações;
- possibilita repensar a universidade;
- ela é fonte para elaboração, análises e conclusões;
- traz conhecimentos para o estágio, pois gera a dúvida e esta o estudo;
- complementa/aperfeiçoa o estudo e o conhecimento;
- possibilita a viabilização do crescimento/melhorias profissionais.

Mas, a Tabela nº 4 mostra que as respostas de 37% dos estagiários são de que *nunca* são realizadas pesquisas nos campos de estágio. Os motivos alegados foram: “a pesquisa não condiz com o programa do estágio e nem da

empresa”, “faltam informações sobre a pesquisa”, “falta interesse/necessidade para sua realização”, “os professores cumprem apenas o programado”, “o campo é fechado para a pesquisa”.

Tabela nº 4

UCG – FREQUÊNCIA DAS PESQUISAS REALIZADAS NOS CAMPOS DE ESTÁGIO, SEGUNDO PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS POR CURSOS – 1997/2.

Frequência	ADM	DIR	ENG	BIO	T o t a l
Constantemente	46,1	10,2	17,6	31,5	16,5
Às vezes	15,4	23,1	17,6	52,7	25,5
Raramente	30,8	17,6	23,6	-	17,2
Nunca	-	44,4	41,2	15,7	37,0
s.r.	7,7	4,7	-	-	3,8

Fonte: Dados da Pesquisa

Os 17,2 % que a indicaram *raramente*, apontam, como motivos, a “própria estrutura do estágio”, a “falta de programação da pesquisa” e a “falta de interesse da empresa e do estagiário”.

Já os 25,5% que afirmaram ser a pesquisa realizada *às vezes* justificam sua afirmativa com os argumentos de: “solicitação do professor para sua realização”, de “necessidade de aquisição e aprofundamento de conhecimentos”, de que “elas são rápidas e realizadas durante o módulo”, de que são “um instrumento utilizado para questionar a prática e buscar seu aprimoramento”.

Os 16,5% restantes, que indicaram-na *constantemente*, apontaram: a “necessidade de avaliação”, “contato com as atividades”, “com a realidade e com o mundo” e “necessidade de auxiliar os conteúdos teóricos”.

Combinando os dados coletados: *constantemente* e *às vezes* têm o índice de 42%, e *raramente* e *nunca*, 54,2%. Considerando que esses dados estão agrupados por cursos, pode-se dizer, num primeiro momento, que há um

certo equilíbrio em relação a admitir ou não a pesquisa no estágio. Entretanto, tomando a realidade específica de cada curso, tem-se um quadro bem diferente, que destaca os cursos que a realizam numa intensidade maior e menor.

Assim, constata-se que o curso da Área das Ciências da Vida é o que mais realiza pesquisa no estágio, pois 84,2% dos estagiários afirmam serem elas realizadas *constantemente* e *às vezes*, com uma concentração maior em *às vezes*.

No curso da Área Técnico – Científica, há concentração nos itens *nunca* e *raramente*, com o índice de 64,8% para a realização de pesquisas nos campos de estágio, com prevalência da indicação dos estagiários de que *nunca* e *raramente* fazem pesquisa.

Os cursos da Área das Ciências Sociais Aplicadas, apesar de serem de uma mesma área epistemológica, apresentam realidades opostas. Um deles tem a concentração das respostas dadas: 61,5%, em *constantemente* e *às vezes*, com prevalência em *constantemente*. O outro: 62% em *raramente* e *nunca*, com prevalência em *nunca*, conforme dados da tabela citada.

Pode-se observar que os dados e informações sobre a pesquisa no estágio guardam coerência com as notas atribuídas pelos estagiários aos professores supervisores na produção/publicação de pesquisa, cuja média foi 5,4, apresentando índices mínimos de variação de um curso para outro. (Tabela nº 3).

Conforme indicação de 100% dos estagiários, não são realizados estágios em programas ou atividades de extensão na UCG. É um entendimento que expressa ambigüidade e negação do trabalho articulado entre ensino – pesquisa – extensão, apesar da indissociabilidade entre essas

três dimensões do ensino, assegurada pela Lei nº 9.394/96 – Artigo 1º e da sua equivalência existente na Lei 6.494/77 – Artigo 2º e Decreto nº 87.497/82 – Art. 2º.

Essa desarticulação minimiza a compreensão de estágio, pois ela dicotomiza a formação acadêmica dos estudantes. Tem seu fundamento numa concepção teórica mecanicista, na qual o saber é fragmentado, definido em partes, com funções diferentes, específicas e, logicamente, prioritárias.

4.3. COMO SE EFETIVA O ESTÁGIO?

Essa compreensão de estágio vai configurando os indicadores de um processo político – pedagógico tanto no espaço da universidade quanto no dos campos de estágio.

O estágio é uma mediação entre universidade – sociedade. Como os dados têm mostrado, de forma agrupada ou mesmo individual, ele estabelece uma interlocução (universidade – cursos/sociedade – campos de estágio) que nem sempre se apresenta com uma mesma propositura. Há acentuada diversidade tanto nas propostas curriculares dos cursos quanto na realidade dos campos de estágio.

Segundo a Política Geral de Estágios e Extensão da UCG (1992: 38), instrumento que, no interior da universidade, regulamentava os estágios por ocasião da coleta de dados do presente trabalho,

as atividades de estágio (...) poderão se realizar em instituições públicas ou privadas, ou ainda por meio da participação estudantil nos Programas e Centros de Extensão (...) campos de estágio previamente selecionados e avaliados pela UCG. (...). A seleção dos campos (...) de estágio curricular e extracurricular estarão sob responsabilidade das Coordenações Departamentais de Estágio e Extensão (1992: 38).

O documento explicita o entendimento adotado por campo de estágio e atribui aos cursos/departamentos a competência em sua seleção.

Os 157 estagiários, amostragem desse estudo, indicaram 30 campos onde realizam os estágios. O número de estagiários por campo é bem variado, o que impossibilita o estabelecimento de um raciocínio de proporcionalidade entre número de campos de estágio (30) e número de estagiários (157). Os campos de estágio são selecionados por opção dos cursos e/ou departamentos e pela demanda de vagas. Envolvem locais os mais diversos, desde as ONGs, as empresas e instituições públicas e privadas e a própria universidade. A oferta de vagas apresentada pelos campos de estágio apresenta uma realidade comum na área empresarial que é o número limitado de estagiários, praticamente um em cada. Nos demais campos esse número é bem variável.

Um dos cursos assumiu a opção de realizar o estágio exclusivamente no campo de estágio do próprio curso. O coordenador de estágios expõe os motivos dessa decisão:

Sem desmerecer os estágios que são feitos fora, (...) os nossos professores estão lá (...) estão acompanhando esses alunos. Eu conheço a realidade de outros cursos (...) em que as universidades, as escolas, optam em oferecer o estágio fora da universidade, e o resultado não tem sido lá essas coisas. (...) Então, (...) nós só aceitamos o daqui, nós temos como acompanhar mais de perto e cobrar muito mais. (S.B.)

Um coordenador de outro curso justificou a contratação de estagiário por campo como uma realidade atual de mercado em que

as empresas maiores, eventualmente, têm mais de um estagiário do nosso curso. Mas à condição de hoje, praticamente nós não temos tido muitas ofertas de estágio por parte das empresas. (...) nosso campo é muito diversificado, nós não conseguimos concentração em empresas. Onde a gente, eventualmente, tinha alguma concentração era FURNAS que fornecia (...) um número de 5 estagiários por ano, que hoje nem consta. SANEAGO, CRISA, DERGO, esses órgãos públicos, eventualmente, quando fazem um

convênio com a gente, a oferta é de um número maior de localização de estagiários. Mas, pelas empresas, individualmente, são apresentadas vagas unitárias mesmo. (R.E.)

Tal situação não é específica desse curso. Ela tem atingido, de forma geral, todos os cursos, o que a confirma como uma característica própria do mercado atual.

Também a carga horária desenvolvida nos campos de estágio é bem variável. Existe um quantitativo mínimo previsto na programação acadêmica de cada curso, seja a estabelecida pelos currículos mínimos, por meio do CFE/MEC, seja a dos currículos plenos. Observando-se o Quadro nº 01 (fls. 99) percebe-se que também a carga horária estabelecida nos currículos mínimos nem sempre é a mesma constante das grades curriculares e nem sempre corresponde à média de carga horária que o estagiário diz vivenciar nos campos de estágio.

Conforme demonstra o quadro, muitas vezes o estudante realiza seu estágio com uma carga horária que ultrapassa em muito aquela prevista pelo seu curso. É a realidade do Curso de Engenharia que, apesar de ter o seu estágio curricularmente proposto em 30 horas, os estagiários o realizam em quase uma semana, pois a média de carga horária desenvolvida por eles em campo é de 20,35h/semanais. Esse fato pode ser decorrente da contratação que as empresas geralmente fazem do estagiário, via convênio, para uma jornada de 20 h/semanais, o que extrapola a previsão curricular e prevalece o interesse do estudante em aprimorar o conhecimento e ir construindo o seu *curriculum vitae*.

A preparação do estudante para o estágio é elemento fundamental para uma melhor compreensão da importância da atividade na formação profissional. É pela preparação que ele adquire informações sobre a prática do

estágio nos diferentes campos e sobre a política de estágio adotada pela universidade e pelo curso.

Os dados do Anexo nº 04 - Tabela nº 11 mostram que 63,7% dos estagiários tiveram preparação para o estágio. Essa preparação é realizada durante a atividade, afirmam 42,7% dos estagiários. Mas uma percentagem de 17,8% teve uma preparação anterior ao seu início. (Anexo nº 04 - Tabela nº 12). Realizada no início ou durante o estágio, essa preparação é da competência do curso que oferece o estágio, conforme os dados de 38,2% dos estudantes (Anexo nº 04 – Tabela nº 13).

A referida tabela demonstra que a maior participação da universidade ou do campo de estágio na preparação do estudante depende do curso e do entendimento de estágio que o curso adota. Um exemplo dessa afirmativa é a realidade do curso da área técnica cuja atribuição na preparação do estagiário é dividida entre o curso e o campo, em iguais proporções.

Essa realidade ocorre porque há campos de estágio, principalmente na área empresarial, que se reservam o direito na preparação do estagiário, na sua seleção e até na definição dos conteúdos que serão desenvolvidos no decorrer da atividade.

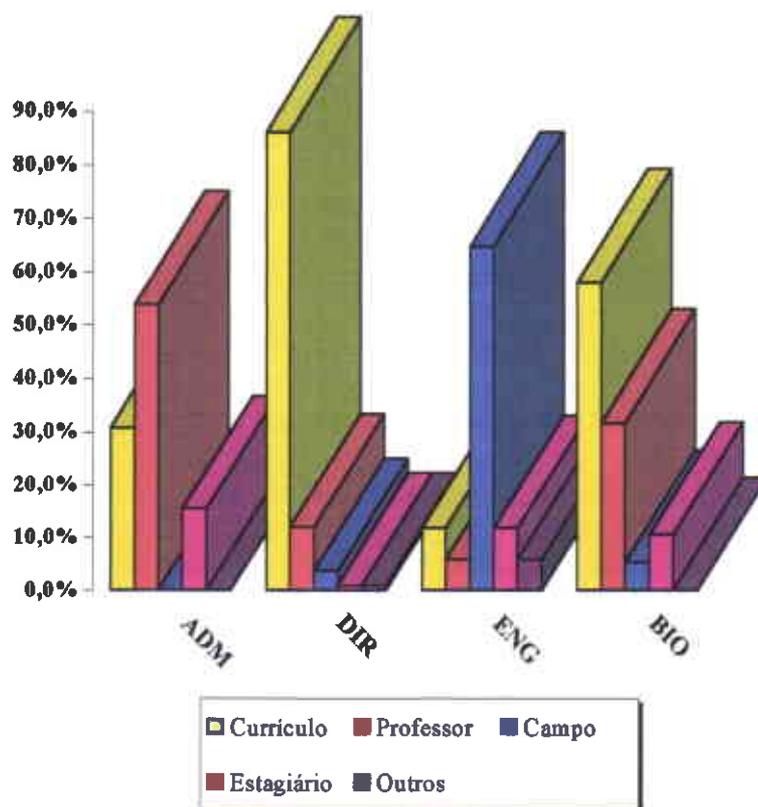
Nesse último aspecto, ou seja, a definição dos conteúdos do estágio, agrupando-se os quatro cursos, prevalece o índice de 69,5% de estagiários que consideram ser a definição dos conteúdos da competência do currículo do curso (Anexo nº 04 – Tabela nº 14). Com índices bem menores as outras alternativas foram citadas: o professor que exerce a supervisão, o profissional do campo de estágio e o estagiário.

Na área técnica, a definição de conteúdos no estágio é uma competência atribuída ao profissional dos campos de estágio. Assim, o índice

de 64,8% das respostas dos estagiários do curso para o profissional do campo contrasta com o de 5,8%, atribuído ao professor que exerce a supervisão e com o de 11,8% para o estagiário, índice maior que o do professor⁶⁴.

Gráfico nº 07

COMPETÊNCIA NA DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS DO ESTÁGIO



Individualizando-se os demais cursos, percebe-se no entanto que, com exceção do curso da Área Técnico – Científica, os outros mantêm, de forma variada, a posição de que os conteúdos dos estágios são definidos pelos currículos dos cursos e pelos professores que exercem a supervisão.

⁶⁴ Essa realidade evidencia a influência do neoliberalismo na realidade brasileira. Seus princípios sustentam a maximização do mercado e a minimização da ação do Estado e de outros setores da sociedade. Pelo estágio percebe-se a supremacia do mercado na definição do conteúdo de uma atividade acadêmica, o que significa a subalternização da educação às empresas.

A supremacia dos campos de estágio no curso da Área Técnica é confirmada também pelo percentual de 41,2% de estagiários que consideram ser o estágio *constantemente* e 41,2% *às vezes* desenvolvido segundo interesses e necessidades dos campos, de forma independente do currículo. Agrupando-se os dois índices, tem-se que 82,4% dos estagiários indicam a desvinculação entre currículo (UCG) e campos de estágio (mercado de trabalho), indicando que a formação acadêmica está voltada aos interesses e necessidades empresariais. Nos demais cursos, essa prevalência não é tão acentuada, o que pode ser verificado no Anexo nº 04 – Tabela nº 15.

Muitas empresas, no aperfeiçoamento do estágio, buscam o contato direto com o estudante, sem a participação do curso, mas com a intermediação dos agentes de integração: IEL, CIEE e outros.

Segundo um dos coordenadores de estágio,

Essa situação, realmente (...) é disputada. Hoje, com raríssimas exceções, vamos dizer assim, tenho a condição de fazer a seleção do estagiário para apresentar à empresa. Normalmente, a empresa já faz direto ou o próprio aluno busca o espaço, consegue, e a gente marca o seu local. (R.E.)

Tal atitude mascara uma intenção das empresas que, ao oferecer o estágio, iniciam o processo de seleção de pessoal para o seu quadro profissional. Nessa situação, o estágio é um elemento que propicia a pré-seleção e o pré-treinamento de profissionais.

Sobre o assunto, a Coordenadora do Estágio Supervisionado/ Integrado da UFPR apresenta alguns itens que, em sua concepção, explicam o interesse da(s) empresa(s) pelo estágio e/ou estagiário:

- colabora na formação de profissional que mais tarde poderá ser absorvido por ela;
- propicia condições para pré-seleção do futuro profissional;

- supera fases comuns de admissão do recém-formado sem prática (economia de tempo e custos);
- propicia-lhes profissionais familiarizados com a estratégia organizacional de uma empresa econômico – social e política (Silva, 1993: 432).

Esse entendimento de estágio ainda é defendido por muitas empresas⁶⁵ num discurso mesclado por justificativas que, muitas vezes, ocultam o interesse pela contratação do estagiário.

Por parte dos estagiários, muitos escolhem o campo de estágio alimentando a expectativa de que poderão, ao final, ser contratados, inserindo-se no mercado de trabalho. Tomando como referência os dados do Anexo nº 04 - Tabela nº 16, tem-se que 40,7% dos estagiários acreditam que *nunca* existe condição de contratação; mas 26,1% admitem que, *às vezes*, há essa possibilidade; 17,2% acreditam nela *raramente* e apenas 3,8% considera-a *constantemente*.

É interessante destacar o curso da Área Técnica, cujo estágio é realizado quase que exclusivamente em empresas. Nele, apenas 11,8% dos estagiários afirmam a *constante* possibilidade de contratação após o término do curso. Em contrapartida, 70,6% admitem que, *às vezes*, essa possibilidade ocorre, e 17,6% consideram-na *raramente*.

Segundo o coordenador de estágios desse curso, a expectativa de contratação “já foi diferente. Hoje as empresas têm a oferta em estágio não como um compromisso muito seqüencial. Num período de uma condição econômica melhor, isso refletia quase sempre numa tendência de contratação. Hoje já não temos mais esta certeza”. (R.E.)

⁶⁵ O Instituto Euvaldo Lodi - IEL realizou Pesquisa sobre estágio – relatório síntese, junto aos empresários goianos, no sentido de obter informações sobre o estágio. O relatório, datado de agosto de 1996, informa os motivos apontados pelas empresas para a contratação de estagiários como sendo os seguintes: “Possibilitar a prática para os estudantes” - 24%; colaborar na formação de profissionais - 19%; preparar mão de obra para a empresa” 13%. Como pode-se observar, a própria empresa não oculta que o estágio lhe oferece condições para a seleção de pessoal.

Mas a busca do estudante por campos de estágio tendo em vista sua futura contratação ainda é presente. Em um dos cursos, houve estudante que se negou a responder ao questionário porque estava em fase de negociação com a empresa e tinha receio de que algum colega viesse a ocupar o lugar que seria seu. O argumento que sustentava sua posição era a grande possibilidade de contratação do estagiário, quando profissional, naquela empresa. Esse caso exemplifica a busca de vaga para o estágio como uma iniciativa própria do estagiário, sem a participação do curso, quase sempre via IEL e CIEE.

Observa-se que, algumas vezes, há consonância entre a fala dos estagiários e a dos coordenadores acerca do estágio; em outras, prevalece a diversidade. Assim, os dados ora se aproximam, ora se afastam; ora se confirmam, ora se negam.

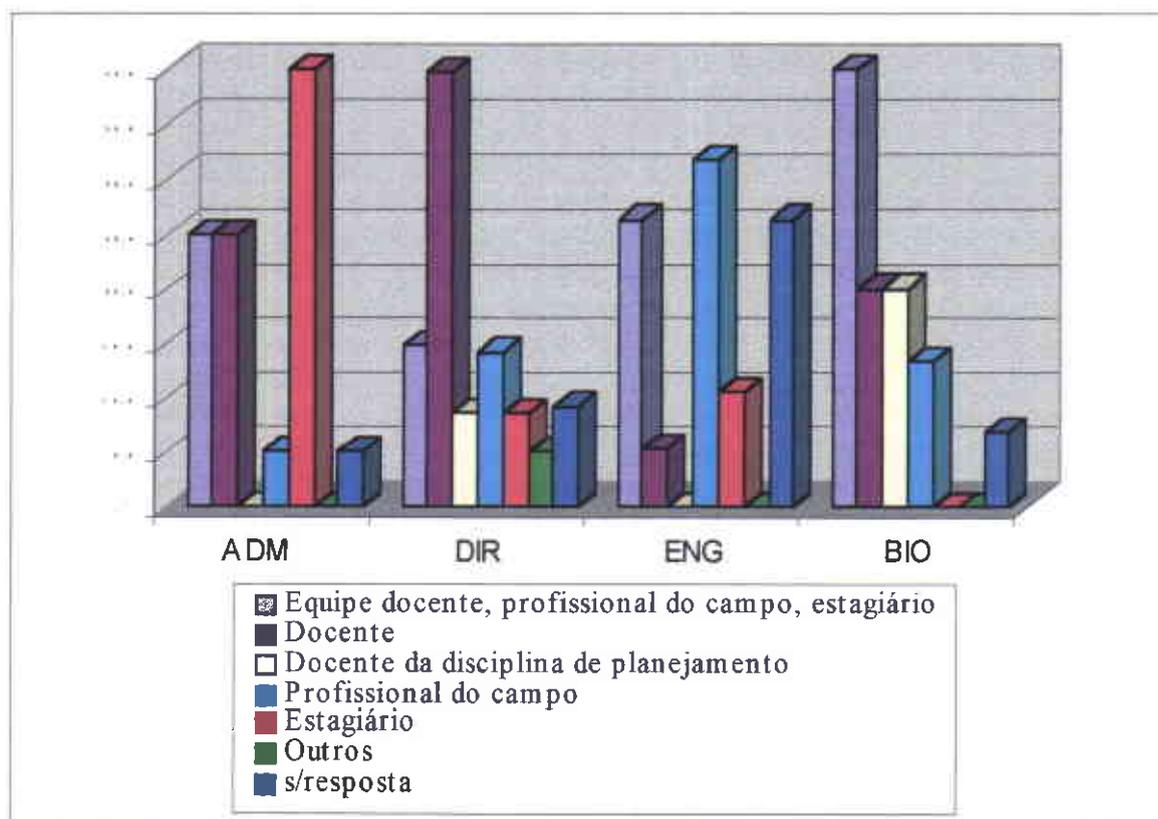
Com relação ao planejamento, 87,8% dos estagiários concordam que o estágio é planejado. (Anexo nº 04 – Tabela nº 17). Segundo 33,3%, o planejamento é feito pelos docentes que exercem a supervisão do estágio; 19,0% afirmam que ele é realizado em conjunto pelos docentes no exercício da supervisão, pelos profissionais dos campos de estágio e pelos estagiários; 14,9% consideram-no da competência do profissional do campo de estágio; e 11,3%, do estagiário. (Anexo nº 04 – Tabela nº 18).

Contudo, esse entendimento não ocorre de forma homogênea, com igual desempenho, qualidade e intensidade em todos os cursos. Como em outros aspectos do estágio, atende a interesses e especificidades próprias de cada curso, dos campos de estágio e dos estagiários. Nesse sentido, um fator importante a ser considerado são os objetivos que os cursos trazem para os estágios em suas propostas curriculares, que se circunscrevem a uma definição político – pedagógica de curso/universidade que tem influência em

todo o processo da atividade.

Observando-se o Gráfico nº 8 ou a Tabela nº 18 do Anexo nº 04 que lhe deu origem, percebe-se que, nos cursos, individualmente, o planejamento do estágio é assumido de forma bem diversa. Em um dos cursos da Área das Ciências Sociais Aplicadas, ele é feito, majoritariamente, pelos próprios estagiários, conforme indica o índice de 40,0%.

Gráfico nº 08
UCG – Competência no planejamento – 1997/2



Essa incidência percentual do estagiário na elaboração do planejamento do estágio tem a ver com a realidade do próprio curso que é explicada pelo seu coordenador de estágios da seguinte forma:

Ele (o estagiário) faz trabalho (...) de campo, concorrência, clientela, posição de mercado, posição do negócio. (...) pesquisa (...) Ele tem que apresentar (...) em que negócio ele quer trabalhar, (...) em seguida ele entra na parte (...) de estruturar o negócio, em

termo de viabilização econômica, financeira, de estrutura, de processo, de método, até chegar a um projeto (...). Um outro tipo de estágio (...) Ele vai ver mercado, (...) posicionamento, (...) viabilidade (...) A partir daí, ele faz uma projeção para melhoria. De novo ele entra na parte de estrutura, de processos, de métodos de trabalho, de gerenciamento (I.A.).

Nos demais cursos onde ocorre essa atribuição ao estagiário, o índice foi mínimo: 10,5% e 8,5%. Já no outro curso da mesma área, a maior concentração esteve no professor, com 39,7%.

No curso da Área das Ciências da Vida, o planejamento é realizado em conjunto por professor supervisor, profissional de campo de estágio e estagiário – 40,0%.

No curso da Área Técnico – Científica, como já foi visto, a condução dos vários aspectos do processo do estágio é feita pela empresa que também realiza, majoritariamente, o seu planejamento – afirmam 31,6% dos estagiários.

O coordenador de estágios do curso não questiona os dados apontados pelos estagiários. Segundo ele, são apenas “2 supervisores para 26 estagiários” com um deles acumulando as atividades de coordenação e supervisão. O coordenador acrescenta outras explicações, para justificar a pouca participação do professor que exerce a supervisão no processo:

esse é um problema que a gente ainda tem no departamento. A dificuldade de um acompanhamento mais próximo do estagiário, de uma forma efetiva. (...) é uma situação que a gente tem questionado, a qualidade desse resultado para nós mesmos, aqui no Departamento (...) nessa diversidade de empresas (...) a gente não consegue ir em cada ponto desses durante o semestre. (R.E.)

Nos demais cursos, conforme já foi apresentado, e os dados confirmam, a maior participação no planejamento do estágio é do professor que exerce a supervisão. Quanto ao acompanhamento do estágio, os dados indicam que ele é feito numa periodicidade bem variável. Para 33,8% dos

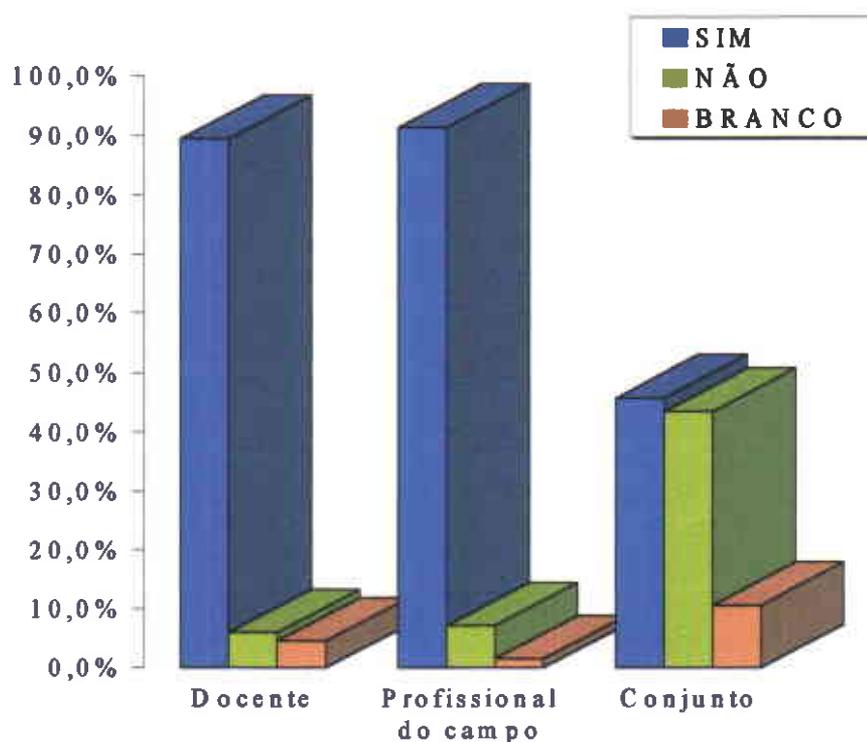
estagiários, ele é semanal e para 29,3%, ocorre mais de uma vez por semana. Essas são as duas maiores incidências em relação à periodicidade. Já 12,1% dos estagiários consideram que ele ocorre conforme a necessidade do estagiário e os demais índices são pequenos e envolvem uma periodicidade quinzenal, mensal e outras. Conforme mostra o Anexo nº 04, Tabela 20.

Tanto o docente quanto o profissional do campo de estágio fazem o acompanhamento do estagiário, é o que mostra o Gráfico nº 9. Com o índice de 91,4%, observa-se a prevalência do trabalho do profissional do campo, seguido de 89,4% do docente e 45,8% para uma atuação conjunta dos dois supervisores, que pode também ser observada no Anexo nº 04 – Tabela nº 21, que deu origem ao Gráfico nº 9.

O gráfico indica um certo equilíbrio entre a ação dos dois profissionais no acompanhamento do estágio. Ele mostra, de forma clara, pela individualização dos cursos que, nesse aspecto, houve a diversidade acentuada em apenas um curso, o das ciências da vida, com 84,2%. Neste, prevaleceu a ação conjunta do docente e do profissional do campo no acompanhamento do estudante. Essa posição é a mais desejada por todas as universidades, na necessária interação/articulação entre campo de estágio e curso para melhor formação acadêmica dos estudantes. Contudo, esse curso tem seu campo de estágio exclusivo no Laboratório de Análises Clínicas da UCG – LAS, o que torna mais fácil essa relação, dado que os componentes do campo de estágio são professores e/ou técnicos da própria universidade.

Gráfico nº 09

UCG – Competência no acompanhamento do estágio – 1997/2



Portanto, há cursos em que prevalece ou é acentuada, também no acompanhamento, uma ou outra instância, o que permite a afirmação de que não é possível uma unidade no desenvolvimento do processo metodológico do estágio por parte dos cursos.

Na Área Técnico – Científica, percebe-se que o curso apresenta, também, uma maior concentração de dados na ação do profissional do campo de estágio: 88,2% frente à do professor ,70,6%. A diferença não é grande, mas espelha a relação curso – mercado de trabalho, conforme demonstra o Gráfico nº 9.

Segundo o Coordenador de Estágios do Curso, esse “é um problema que (...) ainda tem no departamento a dificuldade de um acompanhamento mais próximo do estagiário de uma forma efetiva” (R.E.).

Os dados desse curso levam a leituras diversas sobre a realidade de seu estágio e de seu campo de estágio. Uma delas pode expressar uma limitação do curso e da própria universidade: a “falta” de pessoal docente para o desenvolvimento do estágio⁶⁶. Pode expressar, também, o tratamento desigual, fragmentado e valorativo que é dado às disciplinas teóricas e práticas.

Mas os dados possibilitam também uma leitura que, focada no mercado de trabalho, aponta para a realidade de muitos campos, principalmente na área empresarial, que não permitem a presença de pessoas “estranhas” do seu quadro de pessoal nas dependências da empresa e muito menos com acesso às atividades e técnicas que desenvolvem. Assim, a universidade tem que se submeter às condições que o campo estabelece, apesar de o curso, como diz o coordenador de estágio, ir “atrás de convênios”. Contudo, segundo ele, “a maior oferta (vem) através das próprias empresas que se manifestam em termos de interesse.” (R.E.).

Observando os dados das três grandes colunas da Tabela nº 21, (Anexo 04) percebe-se que os estagiários desse curso concordam que existem duas modalidades de supervisão: a docente e a do profissional do campo. Contudo, com o índice de 82,4 %, eles registram que não há um trabalho

⁶⁶ Na definição da amostragem e mesmo na entrevista com o coordenador de estágios, observou-se que, para os 26 (vinte e seis) estudantes matriculados em estágio, o curso conta, em todo o processo, inclusive para a Coordenação de Estágio, com apenas 2 (dois) professores com 8 (oito) horas/semanais cada.

conjunto entre as duas supervisões. Essa negação mostra que a supervisão do estágio é desenvolvida de forma independente pelo curso e pelos campos de estágio, manifestando ruptura no processo de ensino e aprendizagem, dado que, se a universidade é responsável pelo acompanhamento curricular do curso, o profissional do campo de estágio é, do seu lado, o principal responsável pelo estágio que também é um aspecto curricular da formação dos estudantes. A situação de prevalência da supervisão do campo de estágio, como no caso apresentado, é aceita e legitimada no interior da própria universidade.

Nos demais cursos, percebe-se que, independentemente das condições em que o estágio é realizado e da intensidade no relacionamento das duas supervisões (universidade – campo de estágio), 45,8% dos estagiários reconhecem que há um trabalho conjunto entre elas. Entretanto, esse dado confronta-se com o de 43,6% dos que assumem posição contrária, afirmando que não há trabalho conjunto entre as supervisões, numa posição antagônica e contraditória.

O Gráfico nº 9 mostra que essa diferença entre as duas posições é pequena⁶⁷, mas uma observação individualizada dos cursos mostra que a questão fica “prejudicada”, pois o Curso da Área das Ciências da Vida, onde há o registro do maior índice (84,2%) do trabalho conjunto das duas supervisões, como já foi visto, tem seu estágio realizado exclusivamente na universidade. Portanto, a supervisão que ocorre no campo de estágio é feita por professores do próprio curso que, muitas vezes, acumulam as duas funções, a de supervisor docente e a de supervisor do campo de estágio. Não

⁶⁷ Para melhor compreensão dessa análise, pode-se recorrer ao Anexo nº 04 - Tabela nº 17 que representa o agrupamento de duas questões, a 21, referente à supervisão do professor do curso, e a 22, que se refere à supervisão do profissional do campo, com sub-divisão, enfocando a ação conjunta dos dois profissionais, conforme pode ser visto no questionário, Anexo nº 03. Assim, os índices percentuais apresentados na tabela não totalizam 100, pois enfocam 3 (três) questões que, estatisticamente, são independentes entre si.

há uma relação com o mercado de trabalho para fins de estágio, como informa o coordenador do curso: “os nossos professores estão lá (no LAS), estão acompanhando esses alunos.” (S.B.).

O outro curso que indica, com um índice elevado, 76,0%, que as duas supervisões trabalham em conjunto, também tem seu estágio desenvolvido em campo de estágio da universidade. Contudo, apresenta condições mais reais de articulação entre as duas supervisões, pois grande número dos supervisores do campo não é contratado para o magistério, sendo apenas o profissional da área que presta esses serviços na condição de funcionário da universidade. Mas o coordenador de estágios preferia que todos fossem professores:

Nós temos (...) coordenações e supervisões. Da mesma forma (no campo de estágio) deveriam apenas trabalhar (...) professores, mas professores (com condições de exercer atividades profissionais), professores que estão em dia com (o conselho profissional), que podem (exercer a profissão), que não (...) têm impedimento nenhum (M.D.).

Assim, a observação individualizada dos cursos possibilita a percepção de um quadro onde as *nuanças* e particularidades de cada curso levam à afirmação de que não é possível homogeneizar o que é diferente. Se em um determinado curso, o professor é o sujeito na supervisão do estágio, em outro, o sujeito é o profissional de campo, ou os dois em conjunto.

Mas em qualquer uma das situações, a supervisão é uma atividade político – pedagógica⁶⁸ e deve envolver os atores que participam no estágio: professor, profissional de campo, estagiários e usuários, aqueles a quem o estágio muitas vezes é dirigido. Ela é

integrante da formação e do exercício profissional (...), envolve, na mesma reflexão, a teoria, a prática e as relações da categoria profissional com a sociedade, nos diferentes momentos históricos.

⁶⁸ Em uma proposta político-pedagógica é fundamental a participação, entendida como fundamental em todas as fases do processo da supervisão - planejamento, acompanhamento e avaliação, dos agentes envolvidos: professor, profissional do campo de estágio, estagiário e usuário do estágio.

(...) sua concepção nunca está acabada - ela vai se configurando historicamente, a partir das determinações estruturais e contextuais à medida (em) que seus profissionais vão estruturando diferentes visões de mundo e de propostas de ação. (BURIOLLA, 1994:19).

Como parte de um processo histórico, ela é contínua, dinâmica e participativa, conjugando sujeitos, propostas curriculares e realidade social, que, em constante interação, irão concorrer para a busca e vivência do respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais e ao exercício pleno da cidadania.

Esse entendimento de estágio extrapola os conceitos e as compreensões de estágio e de supervisão que se fundamentam no positivismo e que atribuem seu desenvolvimento ao profissional que detém maior saber e competência. Por se tratar de atividade acadêmica, o desenvolvimento do estágio seria atribuído em primeiro lugar ao docente, em seguida ao profissional do campo de estágio, mas jamais ao estagiário que, nesse caso, é considerado aprendiz, “objeto” da aprendizagem. E muito menos ao usuário, que apenas recebe a ação dos profissionais. O próprio termo supervisão, etimologicamente, tem esse sentido: do latim *super* significa **por cima, sobre**, e *videre, visere, olhar, ver*, o que levou ao entendimento tradicional da supervisão como “olhar por cima”, ação de quem se coloca ou está numa posição superior em relação a outra.

Essa posição está presente em muitas universidades brasileiras, inclusive na UCG, cujo fracionamento e “olhar por cima” no estágio determinam, em muitos cursos, uma ação daquele que sabe em detrimento daquele que não sabe.

O processo político – pedagógico no estágio envolve também a avaliação. Segundo 94,3% dos estagiários, o estágio é avaliado. (Anexo nº 04 – Tabela nº 17).

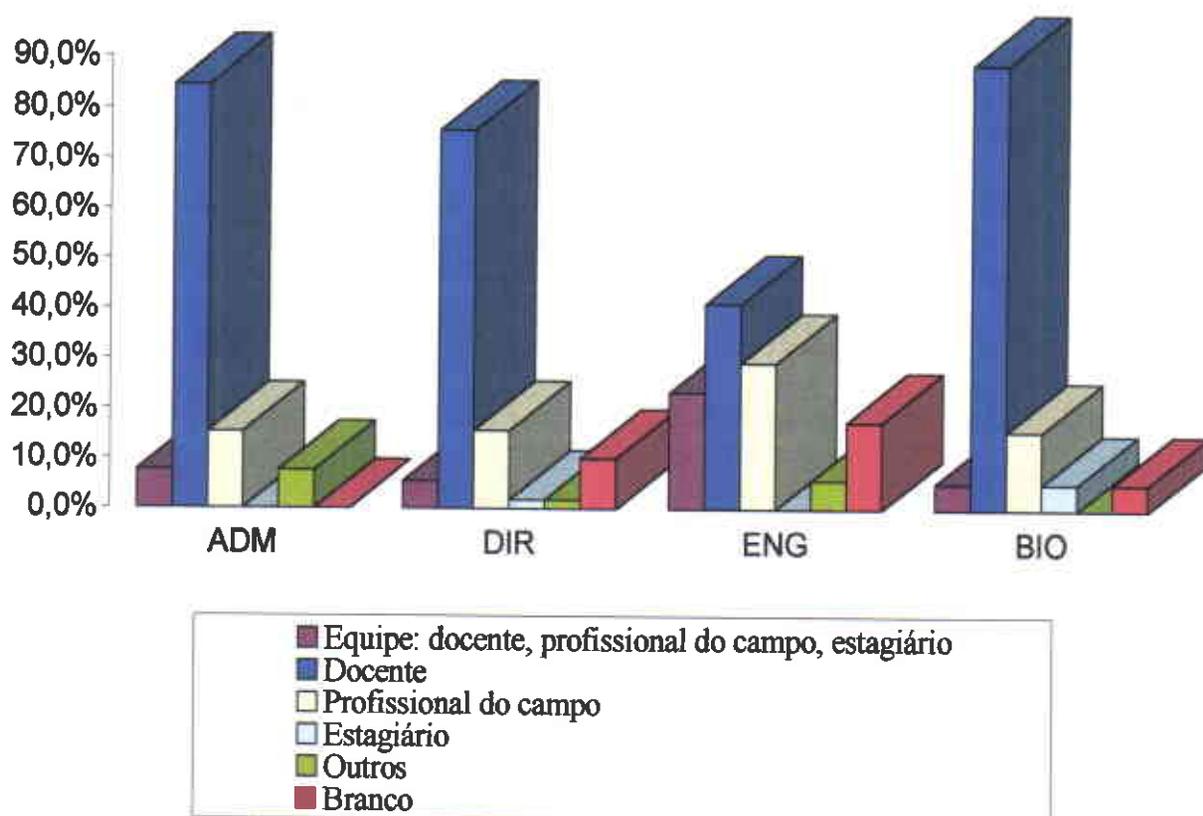
Numa observação geral, os estagiários indicaram, com o índice de 66,0%, que a maior participação na avaliação do estágio é do professor que exerce a supervisão, conforme pode ser visto no Gráfico nº 10 ou no Anexo nº 04 - Tabela nº 22 que o originou. É o reconhecimento e a confirmação de que a avaliação é, por excelência, atividade docente. Os dados caem para 15,3% quanto à participação do profissional do campo de estágio; 6,8 % quanto ao trabalho em equipe: professor, profissional do campo e estagiário; e 1,7% quanto ao estagiário.

Até no curso da Área Técnico – Científica, para o qual foram atribuídos pelos estagiários, até então, os mais baixos índices relativos ao trabalho conjunto entre os dois supervisores, o registro majoritário de 35% indica a prioridade do professor na avaliação, seguido do índice de 25,0% do profissional do campo e o de 20,0% da equipe: professor, profissional do campo e estagiário (Gráfico nº 10).

Mesmo assim, esse foi o curso em que os dados da *avaliação* foram, proporcionalmente, melhor distribuídos entre os atores, evidenciando uma situação ambígua, cuja explicação poderia ser atribuída ao não entendimento da questão por parte dos estagiários nas suas respostas ao questionário, ou ainda constituir-se numa negação da participação do professor no campo de estágio, o que iria favorecer a relação estagiário – profissional do campo. Essa observação confirma o interesse mútuo estagiário – campo de estágio na possibilidade futura de sua contratação como profissional. Confirma também a fragmentação teoria – prática, em que o estágio, entendido como prática, seria “ensinado” por quem detém o domínio profissional prático e ao professor, o intelectual, o teórico, caberia ensinar a teoria.

Gráfico nº 10

UCG – Competência na avaliação do estágio – 1997/2



O Coordenador de Estágio do Curso, ao fazer a análise da divisão teoria – prática na sua profissão, mostra essa negação e esse entendimento fragmentado que podem estar subtendido na resposta dos estagiários:

Outro aspecto (...) que a gente tem uma certa dificuldade com relação ao estagiário, é uma questão relativa a (...) vamos dizer, uma prática nossa, (...) como profissionais. Lá no meio deles (dos profissionais), a gente vê muito isso, o ditado: 'na prática a teoria é outra'. Então; eles tentam dar uma sustentação em atividade prática, não buscando a informação. A pessoa usa a informação da escola, mas (...) renega. Pelo fato de ele estar usando aquilo com uma certa frequência, ele considera que aquilo não tem mais nada a ver com a escola, (...) (mas) na realidade tem. (...) A forma de fazer é que cada um tem a sua (...) Mas sem o conhecimento teórico que ele adquiriu aqui ele não consegue chegar a lugar nenhum. (R.E.).

O coordenador de estágio de outro curso tem o entendimento de que a avaliação é uma constante no estágio e expressa sua preocupação com os critérios e instrumentos nela utilizados e a necessidade de sua padronização. Contudo, ele estabelece a separação entre o que é da competência do professor e o que é do estagiário:

Senti que um professor avaliava assim, o outro assado (...) então como a gente padroniza mais ou menos (...), todos os professores terão, ao entregar a nota, que apresentar na secretaria a avaliação fechada. (...) Tem um planejamento, isso é verdade (...) tem um projeto, tem uma ficha de acompanhamento (...), muito evoluída, tipo dossiê médico. Temos lá o projeto, os objetivos, o cronograma, o que eles (estagiários) têm que fazer, e as atividades. Vamos anotando, no verso, as datas e os compromissos que ele fez conosco. (I.A.)

Num raciocínio lógico, a avaliação do estágio deveria ser da competência de quem participa no processo, ou seja, do professor, do profissional do campo de estágio, do estagiário e do usuário dos serviços prestados por meio da atividade. Mas os dados dos estagiários confirmam o senso comum de que a avaliação é da competência da universidade, uma atividade do professor, e significa nota.

Apesar da intervenção/participação dos diferentes agentes em todo o processo, o destaque em relação às notas foi para o professor, aquele que nem sempre planejou, acompanhou e/ou supervisionou o trabalho do estagiário.

Mas tanto o planejamento quanto a supervisão ou a avaliação têm igual ligação entre si e com o campo de estágio, o que possibilita a afirmação de que são atividades acadêmicas com vinculações ao mercado de trabalho.

Contudo, prevalece o reconhecimento fracionado não só entre os estudantes, mas também na própria universidade que, ao aceitar e assumir a

avaliação separada do conjunto dos atores envolvidos no estágio, legitima também o senso comum, excluindo da avaliação o profissional do campo, os estagiários e os usuários dos serviços decorrentes.

Seria a mentalidade conservadora e tradicional de avaliação que perpassa a educação a determinante desse resultado?

Seria a nota o elemento que quantificaria e qualificaria o trabalho realizado?

Em ambos os casos, há uma negação da avaliação enquanto processo, cujos sujeitos não são apenas o professor, mas os atores envolvidos.

Esse entendimento legitima a tradicional divisão do trabalho de cunho positivista, para o que a cada segmento social é atribuída uma função específica segundo a sua especialização no contexto da sociedade, garantindo o equilíbrio e a harmonia de toda a sociedade. É o que afirma Durkheim (1968):

Não podemos e não devemos nos dedicar todos a um mesmo gênero de vida; temos funções diferentes a preencher, segundo nossas aptidões, e é necessário que nos coloquemos em harmonia com o que nos cabe (...) Sem dúvida, essa especialização não exclui um certo fundo comum e, conseqüentemente, um certo equilíbrio das funções tanto orgânicas como psíquicas.(32,33)

É interessante observar que o professor, em alguns cursos, chegou a ser relegado das suas funções acadêmicas, dentre elas o planejamento e a supervisão. Mas a avaliação como uma dimensão do estágio que traz embutida a nota foi conservada. Nesse caso, o estágio retorna à universidade, pois os estagiários precisam de nota e esta é uma competência da universidade, resultado da ação/função de um professor.

Há autores que criticam essa divisão funcional na área do conhecimento. Um deles, Rico (1984: 107), mostra que o

estágio baseia-se (...) na proposta de formação profissional que amplie a simples preparação do aluno para inserção no mercado de trabalho, e forme profissionais 'qualificados' para investigar e produzir conhecimentos sobre o campo que circunscreve sua prática, reconhece o seu espaço ocupacional dentro do contexto mais amplo da realidade sócio – econômica e política do país e no quadro das profissões. Formar profissionais habilitados teórica e metodologicamente (...) para compreender as implicações da sua prática, reconstruí-las, efetivá-las no jogo das forças sociais presentes.

Com relação ao desempenho de funções nos campos de estágio, a maioria dos estagiários, 50,4%, desenvolve atividades relacionadas à profissão, atuando como auxiliar em atividades realizadas por profissionais de sua área profissional. Apenas 8,9% dizem estar realizando atividades não relacionadas à área profissional, enquanto 3,8% têm assumido diretamente a responsabilidade por atividades de sua área. (Anexo nº 04 – Tabela nº 23).

Entretanto, nem sempre os estagiários são remunerados nos campos de estágio (Ver Anexo nº 04 – Tabela nº 24). Apenas 15,8% recebem uma remuneração que varia entre menos de 1 até 5 salários mínimos. A maior concentração é de um salário mínimo. (Anexo nº 04 – Tabela nº 25).

Nota-se também que é inexpressivo um trabalho de estágio articulado com outras áreas profissionais. Prevaecem os campos “unidisciplinares”, ou seja, aqueles que atendem ao estágio de apenas um curso, pois apenas cerca de 10% dos estagiários admitiram um trabalho com estagiários de outras áreas do conhecimento, conforme mostra o Anexo nº 04 - Tabela nº 26.

Portanto, o estágio congrega todo um conjunto de ligações e rupturas que priorizam ou relegam, aproximam ou afastam, fortalecem ou

enfraquecem as relações entre os cursos e os campos de estágio, configurando especificidades no planejamento, avaliação e supervisão do estágio, estabelecendo graus de intensidade, flexibilidade e envolvimento da participação dos atores sujeitos do processo.

Nesse aspecto, alguns fatores concorrem/intervêm na situação. São fatores que vão desde a estrutura político – acadêmica do curso, intencionalidade e condições em que ela ocorre, até a realidade local, o contexto onde ele (o estágio) se insere. Assim, o estágio ultrapassa os limites da academia e do mundo do trabalho, inserindo-se em atividades que irão contribuir na ampliação/produção do conhecimento e em intervenções no quadro das relações sócio – econômica – político – culturais presentes na sociedade.

Neste final de milênio, uma realidade diferente daquela da criação do primeiro instrumento legal do estágio, a Portaria 1.002/67, está presente, marcada, principalmente, pela influência neoliberal, que tem acenado para um redirecionamento das relações na sociedade, indicando a supremacia do mercado, num processo excludente e desigual. Essa realidade tem rebatimento também nas relações universidade – sociedade , que, mediatizadas pelo estágio, destacam-se como fator relevante no processo de construção/formação de um novo profissional e de/para uma nova sociedade.

ALGUMAS CONTINUAÇÕES ...

No Brasil, falar em sociedade é colocar em pauta um contexto capitalista com influências de dimensões mundiais que, sob a égide dos propósitos neoliberais, volta-se para a internacionalização da economia e para além da produção e reprodução da força de trabalho e das “coisas” produzidas, e exerce o controle, também mundial, das relações que as pessoas mantêm entre si nesse processo.

Esse “novo” momento de reestruturação produtiva incentiva a inserção de novas tecnologias que vêm transformando o mundo do trabalho e as profissões, colocando a necessidade de mudanças, cuja abrangência atinge desde o ensino superior até a prática dos trabalhadores profissionais inseridos no mercado.

Nessa perspectiva, o estágio, enquanto categoria, é cultural, social e historicamente (re)construído nas relações universidade – sociedade. É caracterizado nos diferentes cursos do ensino superior a partir da sua compreensão como elemento nessa relação universidade – sociedade e como uma proposta da relação teoria – prática.

É fator relevante no processo da formação de profissionais no relacionamento com a sociedade, mas também e principalmente na articulação com o mundo do trabalho, com o qual estabelece um movimento direcionado da universidade para o contexto e do contexto para a universidade. É um

movimento em que ambos sofrem modificações, pois cada ida e cada vinda são carregadas de objetivação.

Nesse movimento, são desenvolvidas habilidades, atitudes e principalmente valores que, somados a contatos com projetos e propostas de trabalho, realização de estudos e pesquisas, confrontos e desafios, vão compondo a formação acadêmica numa vivência que, a um só tempo, aproxima e insere o estudante na profissão, no mundo do trabalho.

Mas, o debate estágio – trabalho é quase ausente entre os autores e também entre e intra universidades. A partir da Lei nº 9.394/96, intensificam-se as discussões a respeito da relação educação – trabalho, mas elas ainda são incipientes e não abordam o estágio enquanto elemento dessa relação.

Mas o que é o trabalho?

Para Marx (1988: 50), trabalho é “uma condição da existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Pelo trabalho, são realizadas a produção e a reprodução das condições materiais da sociedade, as condições da existência humana.

Assim, discutir educação relacionada ao trabalho é discutir as relações e vínculos entre homem – homem e homem – natureza. É discutir as condições de vida de todos os trabalhadores, porque ela encerra,

por um lado, uma materialidade de formas de sobrevivência, organização e relações de trabalho diversas das formas dominantes e resultantes da exclusão do mercado formal de trabalho e, de outro, o desejo de entender os processos de formação humana articulados a esta nova realidade. (Frigotto, 1998: 47).

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender, sob um aspecto, o trabalho a partir de interesses postos pelo mercado que, sob o impacto da globalização, tende a priorizar o profissional preparado segundo um ensino

mais tecnicista⁶⁹ e prático, tido como treinamento ou instrumentalização. Por outro, também é importante retomar os princípios maiores e fundamentais da educação: a universalidade, a igualdade e o progresso (Santos, 1999) para o desenvolvimento humano, a formação integral de profissionais cidadãos, indivíduos fortes, seres humanos críticos, preparados para combater a pobreza, a exclusão, a ignorância, a opressão e as injustiças.

Essas posições determinam e exigem uma nova proposta político – pedagógica para a educação, construída/pensada no bojo de uma sociedade capitalista que, em dimensões gigantescas e brutais, provoca o crescimento do desemprego, do trabalho informal, da exploração em todos os níveis.

Mas uma nova proposta para a educação é uma posição/opção política, perpassada por contradições, paradoxos, ambigüidades, impasses, erros e acertos e não tem uma mesma configuração em todas as IES. Ela sustenta a relação educação – trabalho, indicando aos cursos um perfil de profissional a ser construído.

Essas propostas ganham corpo e forma tanto na perspectiva neoliberal, que considera a educação regulada e subordinada pela esfera privada, como também numa perspectiva histórica em que as

relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. (...) (Nessa perspectiva), o trabalho (...) é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo, (...) ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação (...) é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (...). A luta é justamente para que a

⁶⁹ Segundo Frigotto (1995: 27), o entendimento, de caráter determinista e mecanicista, tende a tomar a tecnologia como uma variável independente e autônoma dos interesses de classe e das relações de poder.

qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade. (Frigotto, 1995: 31)

São relações que tendem a se tornar, a cada dia, mais complexas e heterogêneas. O trabalhador, apesar de produtor, continua sem o domínio de sua produção. De forma acentuada, ele necessita, como imposição do mercado, apresentar-se com um perfil profissional que sinalize para as exigências postas como condição de empregabilidade: formação, posturas e atitudes consideradas úteis e necessárias à sua continuidade como trabalhador inserido no mercado.

Segundo Antunes (1997: 61), nessa situação,

Novos processos de trabalho emergem; onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho (...) Presenciam-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho.

Assim, a qualificação para o trabalho profissional tende a uma crescente competitividade, entendida enquanto qualidade tanto da força de trabalho, como do resultado das várias transformações que vão sendo operadas: flexibilização, terceirização, trabalho em equipe, agilidade e capacidade de comunicação, manejo e manutenção de máquinas e novos equipamentos. Enfim, um “saber fazer”.

Tal situação tem rebatimentos e desdobramentos que afetam os trabalhadores que se vêem lesados em “direitos e conquistas (...) do mundo do trabalho, (que) são substituídos e eliminados do mundo da produção” (Antunes, op. cit.), acentuando, cada vez mais, a sua exclusão do mercado, aumentando a subordinação e apropriação do trabalho pelo capital. Agora, sob

novos parâmetros, o trabalhador deve continuar a pensar e agir pelo e para o capital.

A partir do momento em que as novas tecnologias são introduzidas no mercado e a máquina executa as atividades necessárias ao processamento da matéria-prima sem a ajuda humana, mas apenas com a sua assistência, há uma substituição de trabalho vivo pelo trabalho morto. Em decorrência, o número de trabalhadores é reduzido, pois, por força de seleção⁷⁰, são mantidos no emprego aqueles que se destacam não mais por uma maior ou melhor qualificação acadêmica, mas pela capacidade de comunicação, resolução de problemas, enfrentamento de novas situações, comprometimento com o trabalho, domínio de códigos, idiomas e tecnologias, responsabilidade, capacidade crítica e criatividade. É um perfil de organização administrativa em que, para as condições funcionais exigidas, os diferentes graus de conhecimento são substituídos pelo acúmulo de habilidades e informações. Conforme o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI,

Em matéria de qualificação, as exigências são cada vez maiores. Na indústria e na agricultura, a pressão das modernas tecnologias dá vantagem aos que são capazes de as compreender e dominar. Os empregadores exigem cada vez mais (...) (do) seu pessoal a capacidade de resolver novos problemas e de tomar iniciativas. (Delors, 1998:143)

Dessa forma, o mercado de trabalho desenvolve um processo de intelectualização e hierarquização no trabalho com a conversão e ascensão do trabalhador em supervisor e/ou organizador. Aqueles trabalhadores que têm maior capacidade intelectual ascendem nas estruturas organizacionais para funções de planejamento e gestão, pois são capazes de lidar com as inovações

⁷⁰ É um processo seletivo em que o trabalhador concorre com as máquinas e com as modernas e atuais condições por elas geradas.

técnico – científicas, com a supervisão e com a coordenação, cargos que asseguram maior poder e, logicamente, maior reconhecimento salarial.

Em sentido oposto, há trabalhadores que, buscando simplesmente manter-se empregados, aceitam/submetem-se a qualquer tipo de trabalho, exercendo funções diversificadas que, muitas vezes, os desqualificam, pois estão aquém de sua formação profissional.

A situação é contraditória e desafiadora não só para a formação acadêmica mas também para o exercício profissional.

O investimento em “capital humano” passou a constituir-se na “chave de ouro”, diz Frigotto (1998: 37, 44), para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades, no sentido de ajustar os países pobres ao mundo globalizado, cuja reestruturação produtiva depende da educação básica, da formação profissional, da qualificação e da requalificação para o trabalho.

Mas uma nova proposta para a educação conseguiria influir no *status quo* e promover/encaminhar mudanças no quadro atual do trabalho?

Para o autor, “trata-se de uma educação e formação que desenvolva habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’ ” (Ibid, 45).

Sob este ponto de vista, Chauí (1998) acredita que a “qualidade”⁷¹, entendida como competência e excelência, tem sido o norte da formação profissional, e os critérios de produtividade têm por balança a quantidade, o custo e o tempo.

⁷¹ Chauí (1998: 23-32), em conferência proferida na Universidade de São Paulo - USP, caracteriza a universidade como uma organização prestadora de serviços ao Estado. A autora, analisando o texto da Lei nº 9.394/96, nos aspectos: autonomia, flexibilização, qualidade e avaliação, mostra que “a universidade está sendo submetida a uma mutação sem precedentes porque se alteram seu lugar e seu modo de inserção social; o que (...) provoca uma alteração de fundo nas idéias de docência e de pesquisa”.

Muitas IES, preocupadas com a situação, têm buscado redefinir o perfil profissional da formação e desenvolver uma educação capaz de preparar o estudante para atuar/intervir na sociedade com profissionalismo, posicionamento crítico, político e criativo. Assim, investem na construção do conhecimento, na produção do saber, assumindo a responsabilidade pela educação⁷² enquanto processo. Outras, fundamentam-se na divisão entre pensamento e ação, que fortalece a dicotomia teórico-prática, tornando as instituições de ensino verdadeiras “fábricas ou oficinas” de preparação de pessoal. Elas delegam às empresas o espaço do fazer, da prática profissional, estruturando, assim, uma pedagogia de trabalho que

“foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a proporcionar o domínio intelectual das práticas sociais produtivas”. (Kuenzer, 1998: 34)

São essas situações que, historicamente, legitimam, cada vez mais, o caráter seletivo da educação, em que a origem de classe determina o acesso ao ensino superior - espaço da “intelectualidade”. Para os mais ricos, as universidades e faculdades; para os mais pobres, os cursos profissionalizantes - espaço da prática. Essa divisão entre trabalho manual e intelectual acentua e separa, como se possível fosse, afirma Kuenzer (1993:121), o *homo faber* do *homo sapiens*, a concepção da execução, a decisão da ação, o pensar do agir.

Mas, segundo a autora,

o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, (...) elabora-se a partir das relações sociais que os homens estabelecem em sua prática produtiva em determinado momento histórico, ou seja, a partir do trabalho. (...) Como o homem é o único ser na natureza capaz de conceber sua ação anteriormente à sua execução,

⁷² O senso comum divide os espaços e as funções na sociedade, cabendo às universidades e IES o *locus* da educação, do saber. “Além da tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos qualificados, a universidade deve continuar a ser fonte capaz de matar a sede de saber dos que cada vez em maior número encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida”, é o que diz o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

ou seja, de pensá-la a partir do desejo de atingir determinado objetivo, o trabalho constitui-se em momento de articulação entre a subjetividade e a objetivação, entre a consciência e a produção. (Id., 1998:121).

Nesse sentido, o estágio pode e deve ser considerado pelas universidades como um importante instrumento na compreensão do processo produtivo, que irá assegurar qualidade à articulação educação – trabalho e a sua não subordinação às esferas produtivas.

Mas como assegurar uma maior e melhor articulação entre educação – trabalho para que se tenha uma intencionalidade cidadã? Como garantir a indissociabilidade teórico - prática? Como despertar nos supervisores de estágio (professores, profissionais do campo) e estagiários a consciência de que o estágio ultrapassa os limites de um currículo e do mercado de trabalho para inserir-se nas relações sociais?

É, portanto, um processo em que o contexto no qual a universidade está inserida e a própria universidade vão sendo desnudados e materializadas as aparências e intencionalidades presentes nos currículos e na prática profissional onde, nem sempre, o “dever ser” proposto pela formação é capaz de promover e estimular o estudante à cientificidade, ou seja, à busca da realização do ato criativo, da *práxis*, enquanto prática material e concreta, realizada pelos homens ao produzirem sua vida material (Martinelli, 1994: 69).

Assim, no bojo dessas reflexões, é possível destacar a relação educação – trabalho como o elemento que pode dar direção às propostas curriculares, ao trabalho dos professores, principalmente daqueles que exercem a supervisão de estágio, e aos profissionais dos campos de estágio. Portanto, esse tema pode e deve ser objeto de próximos estudos e pesquisas sobre estágio a fim de promover/assegurar, com propriedade, o conhecimento sobre a inserção do estágio nessa relação.

Por se tratar de um estudo em processo, não cabem, aqui, conclusões ou respostas, mas indicativos para uma continuidade, para uma verticalização. Nesse sentido, outros aspectos podem e devem ser lembrados como de relevância para próximos estudos. Mas, qual(ais) seria(m) prioritário(s)? Além da relação educação – trabalho, merecem destaque: supervisão (de docente e de profissional dos campos de estágio), prática e *práxis*, estagiário x recursos humanos, interdisciplinaridade, estágio – pesquisa – extensão, a questão teórico – prática, estágio e mercado de trabalho, Estado, mercado e educação, e outros.

Pretendeu-se, portanto, iniciar uma discussão/reflexão/estudo sobre o estágio, apontar condições, necessidades e perspectivas, despertar e provocar novas pesquisas, possibilidades, hipóteses, fazer girar a roda da investigação, do ato criativo e contribuir com a formação acadêmica e com as categorias profissionais, na articulação, no enfrentamento e nas respostas aos desafios postos na relação educação – trabalho nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONINI, E. S. O Sentido do estágio na formação profissional: a política de estágios na UFPR. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1993.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- Aonde vai o mundo do trabalho? In: COGGIOLA, O. (Org.) Globalização e Socialismo. São Paulo: Xamã, 1997.
- ARANHA, M. L. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.
- AUERSWALD, G. M. Orientações de enfermagem em relações aos períodos pré e pós-operatório a pacientes submetidos a cirurgia geral. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.
- AZEVEDO, Fernando. A educação entre dois mundos. problemas, perspectivas e orientações. Vol. XVI. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1958.
- BASBAUM, L. História sincera da República: (1961 a 1967). 2.ed. São Paulo: Alfa – Omega, 1977.
- BRASIL. Mapa da exclusão. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 set. 1998. Caderno Especial A, p.1.
- BRASIL. Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1977 e nos arts. 16, 19, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, p.17-991, 20 ago.1997, seção1.

- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 718, de 9 de julho de 1996. Estabelece avaliação das instituições de ensino superior, no caso específico no Curso de Administração, instituída pela Portaria Ministerial nº 447/96, Diário Oficial [da] República federativa do Brasil, Brasília, nº 132, p 12.711, 10 jul. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 719, de 9 de julho de 1996. Estabelece avaliação das instituições de ensino superior, no caso específico no Curso de Direito, instituída pela Portaria Ministerial nº 446/96, Diário Oficial [da] República federativa do Brasil, Brasília, nº 132, p 12.711, 10 jul. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 720, de 9 de julho de 1996. Estabelece avaliação das instituições de ensino superior, no caso específico no Curso de Engenharia Civil, instituída pela Portaria Ministerial nº 445/96, Diário Oficial [da] República federativa do Brasil, Brasília, nº 132, p 12.711, 10 jul. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 4 de outubro de 1993. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Administração. Diário Oficial [da] República federativa do Brasil, Brasília, nº ... p.15.422, 14 out. 1993.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed., Belém: ABM/GRAPPEL, 1991.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais. A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Brasília: INEP, 1987.
- BRASIL. Decreto nº 87.497 de 19 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante e do 2º grau regular e supletivo, nos limites que

especifica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 19 ago. 1982.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. Ed., Brasília, 1981.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 9 dez. 1977.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 48, de 27 de abril de 1976. Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de graduação em engenharia e define suas áreas de habilitações. In: Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. Parecer nº 535/76 CESU, de 11 de fevereiro de 1976. Aprova os critérios observados na apreciação de processos referentes à autorização de novos cursos de engenharia, indicação nº 73/76. In: Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº3, de 25 de fevereiro de 1972. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Direito. In: Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.

BRASIL. Instituto Euvaldo Lodi. Escola/Empresa a qualificação pelo estágio. Brasília: DAU/MEC, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 1.439 de 1972, sobre estágio em residência médica. Brasília: CFE, [1972 ?].

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº162 de 27 de janeiro de 1972. Regulamenta o curso de Direito. In: Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.

BRASIL. Conselho Federal de educação. Resolução s/n de 4 de fevereiro de 1970. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Ciências Biológicas. In: Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.

- BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. Parecer nº 107/70 CESU, de 4 de fevereiro de 1970. Aprova o currículo mínimo dos cursos de História Natural e Ciências Biológicas. In.: Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 29 nov. 1968.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Portaria 1.002 de 29 de setembro de 1967. Dispõe sobre admissão de estagiários nas empresas. Brasília: MTPS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 6 out. 1967.
- BRASIL. Conselho Federal de educação. Parecer nº 307/66, de 8 de julho de 1966. Fixa os currículos mínimos do curso de Administração. In: Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.
- BRASIL. Conselho Federal de educação. Resolução s/n, de 8 de julho de 1966. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Administração. In: Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação, 4. ed. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1981.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1961
- BRASIL. Decreto - Lei nº 5.452 de 1 de maio de 1943 - Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Constituição (1942). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1942.
- BRASIL. Constituição (1934). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1934.
- CAMPANHOLE, A. CAMPANHOLE, H. L. Constituições do Brasil: comentários. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1979.

- CAMPOS, E. S. Educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1940.
- CARVALHO, A. M. P., BONETTI, D.A., IAMAMOTO, M.V. Projeto de Investigação: a formação profissional do assistente social no Brasil, determinantes históricos e perspectivas. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. 5, n. 14, p.104-43, abr. 1984.
- CHAER, L. Relatório da Universidade Católica de Goiás (UCG). Estudos Goianienses, Goiânia, v.6, n.10, p. 99-108, jul/dez 1979.
- CHAUÍ, M. A universidade hoje. In: PRAGA – estudos marxistas. n. 6, set. 1998 São Paulo: HUCITEC, 1998.
- _____ Convite à Filosofia. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- _____ Vocação política e vocação científica da universidade. Educação Brasileira. CRUB, v.15, n.31, p.11-26, jul./dez. Brasília: 1993.
- COÊLHO, I. M. Realidade e utopia na construção da universidade: memorial. Goiânia: Ed. UFG, 1996.
- CORTEZ, J. C. O estágio de estudantes na empresa: comentários à Lei n. 6.494, de 07.12.1977 e ao Decreto n. 87.497, de 18.08.1982. São Paulo: LTr, 1984.
- CUNHA, L. A. A universidade temporã. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CURI, L. R. L., MARANHÃO, E. A. A LDB e as diretrizes curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997. (Mesa Redonda).
- CURSO de extensão. O Popular. Goiânia, 22 set. 1998. p. 6.
- CURY, C. R. J., MACHADO, N. J. Estágio nas licenciaturas: 300 horas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997. (Mesa redonda).

- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998. (RELATÓRIO para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).
- DOWBOR, L. Globalização e tendências institucionais. In: DESAFIOS da globalização. Petrópolis. Vozes, 1998.
- DURKHEIN, E. As regras do método sociológico. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1968.
- EMPREGO, o mercado exige maior escolaridade. VEJA. São Paulo, n. 1.473, p. 116-22, dez. 1996.
- ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997.
- FABIAN, C. L. S. R. M. Participação de Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- FARIA, J. H. Apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- FERNANDES, F. O desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário da língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: EDUCAÇÃO e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FURLANI, J. F. Estágio: administração com habilitação em Comércio Exterior. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- GENTILI, P. (Org.) et al. Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GERMANO, J. W. Estado militar e educação no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOIÂNIA. Centro de Integração Empresa – Escola. Guia prático do estágio. Goiânia: CIEE, 1996.
- IANNI, O. A sociedade global. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1993.
- INSTITUTO EUVALDO LODI. Estatuto do Instituto Euvaldo Lodi. In: SÃO PAULO. Conferência Nacional das Indústrias. Integração Universidade – Indústria. São Paulo, 1995.
- INSTITUTO EUVALDO LODI. Pesquisa sobre estágio (Relatório síntese). Goiânia, ago. 1996.
- ISHIKAWA, T. T., ROMANO, M. C. O Sucesso do estágio curricular no Curso de Engenharia de Materiais da Universidade Federal de São Carlos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- JONG, E. V. Estágio curricular na área de alimentos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIO, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- KAMEYMA, N. Metodologia: uma questão em questão: concepção de teoria e metodologia. Cadernos ABESS. São Paulo, v. 3, p. 99 -116, mar. 1989.
- KUENZER, A. Z. Estágio curricular: um momento de integração entre teoria e prática subsídios à reflexão. In. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. A Política de Estágios na UFPR . Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1993.
- _____ As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA. 7., 1994, Goiânia. Anais... Goiânia, UFPR, UFG/UCG, 1997.
- LAMOUNIER, B. (Org). De Geisel a Collor: o balanço da transição. São Paulo: Sumaré, 1990.
- LANUZA, J. A. Experiência de extensão na Universidade Católica de Goiás. Estudos Goianienses, Goiânia, v.4, n. 6, p. 7-14, jul./dez. 1977.

- LEMME, P. Memórias. Brasília: INEP, 1993, v. 4.
- MARCHI, E. Abertura. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- MARCCHIONI, A. et al. Implantação do setor de estágios na Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba: relato de uma experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- MARTINELLI, M. L. O ensino teórico – prático do Serviço Social: demandas e alternativas. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v.15, n. 44, p. 61-76, abr.1994.
- MARTINS FILHO, A. Autonomia das universidades federais. In: Estudos e Debates, 3., 2 ed.. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Brasília, 1987.
- MARX, K., ENGELS, F. A ideologia alemã. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988, 2 v. (Col. Os Pensadores).
- MATAI, P. H. L. S, MATAI, S. Educação cooperativa: ensino com ênfase no estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- MBA a moda da casa. VOCÊ, São Paulo, v.1, n. 4, p. 48-53, out. 1998.
- MENEZES, L. C. Para a universidade brasileira transpor o século. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v.17, n.51, p.49-60, ago.1996.
- MEZZADRI, I. Aspectos éticos dos agentes de integração em relação às Instituições de Ensino e às Empresas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- MIRANDA, M. C. T. Educação no Brasil: esboço de estudo histórico. Recife: Ed. UFPE, 1975.

- MOLINA, A. H. et al. Estágios supervisionados através de projetos temáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997, Curitiba, Anais... Curitiba, UFPR, 1997.
- NADALIN, R. J., MONASTIER, M. S. Técnicas e mapeamento geológico: Centro de Geologia Eschwege – 20 anos de estágio: 1977 – 1997. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.
- NETTO, J. P. Notas para a discussão da sistematização da prática e teoria em Serviço Social. Cadernos ABESS, São Paulo, v. 3, p. 141-61, mar. 1989.
- _____ Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 50, p. 87-132, abr. 1996.
- _____ Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1993.
- O SENTIDO do estágio na formação profissional. In. A Política de estágios na UFPR. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1993.
- PENA, M. D. C. Estágio: está mais que na hora! Parceria justa escola – aluno – empresa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.
- PINTO, V. G. A formação profissional em debate: os estágios profissionalizantes. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. A Política de Estágios na UFPR. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1993.
- PROGRAMA de estágio. IEL Informa, Goiânia, v. 3, n. 12, fev. 1997.
- RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira. 13.ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- RICO, E. M. Considerações sobre a proposta de normatização do exercício da supervisão e credenciamento de instituições: campos de estágio. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. 5, n. 15, p. 103-24, ago. 1984.
- SADER, E., GENTILI, P. (Org.) Pós-neoliberalismo: as políticas públicas e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

- SANTOS, C. G. Estágio: elo de articulação orgânica na relação de trabalho – escola e da reoperacionalização teoria – escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.
- SANTOS, M. Os deficientes cívicos. Folha De São Paulo, São Paulo, 24 jan.1999. Caderno 8 mais!, p.5.
- SÃO PAULO (Estado). Centro de Integração Empresa Escola. Um grande negócio para o futuro de sua empresa. São Paulo: CIEE, [1998]. 1 Folder.
- SÃO PAULO (Estado). Centro de Integração Empresa Escola. Estágio investimento produtivo. São Paulo: CIEE, 1997. (Col. CIEE; n. 1).
- SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1983.
- _____ Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In: SOCIEDADE civil e educação. Campinas: ANDE, 1992. (Coletânea CBE).
- SILVA, A. A. A questão dos estágios e o mercado de trabalho. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, v. 8, n. 24, p. 124-38, ago.1987.
- SILVA, E. et al. Os estágios curriculares e o processo de construção da ética e da cidadania. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA. A Política de estágios na UFPR. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1993.
- SILVA, T. T. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SOCIEDADE GOIANA DE CULTURA. Estatuto da Sociedade Goiana de Cultura. Goiânia, 1995.
- SOUSA, A. L. L. História da extensão universitária a partir de seus interlocutores. Goiânia, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1996.
- SOUZA, E. M. S. Estágio Supervisionado no Curso de Ciências da Computação - UNIVALI. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.

- SOUZA, M. I. S. Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964, Petrópolis: Vozes, 1981.
- SPOSATI, A. Globalização: um novo e velho processo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- STRAUBE, C. D. Cursos cooperativos: formação acadêmica com vivência profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.
- TEIXEIRA, A. Educação no Brasil. São Paulo: Nacional, 1969.
- _____ Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou transformação da escola. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- THERBORN, G. Pós-Neoliberalismo: a história não terminou. In: SADER, E. (Org). Pós-Neoliberalismo: as políticas públicas e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- TRAUER, R. O., PROBST, S. M. H. Aspectos legais dos estágios na Universidade Federal de Santa Catarina. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Gestão 94-98: o resultado de um grande esforço coletivo. Goiânia, Gabinete da Reitora, 1998
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Vice – Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Política de estágio UCG. Goiânia: VA/VAE, 1997.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Vice – Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Política curricular UCG. Goiânia: VA, 1995.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Projeto acadêmico UCG: o processo em construção, gestão 1994 – 1998. Goiânia: Gabinete da Reitoria, 1994.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Vice – Reitoria para Assuntos Comunitários e Estudantis. Coordenação de estágio e extensão: breve histórico: plano de trabalho 1991/1993. Goiânia: VAE, [1993].

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Vice – Reitoria para Assuntos Comunitários e Estudantis. Política geral de estágio e extensão, Goiânia: VAE, 1992.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. Regulamentação de estágio. Goiânia, 1992.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. As grandes linhas e as linhas operacionais da UCG: documento proposta da reitoria. Goiânia: UCG, 1981.

VILARINHO, L. S. O estágio curricular no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Piauí. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.

WILLRICH, I. O. Estágio supervisionado em Farmácia: uma experiência da FAOFAR. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS, 1., 1997. Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.

YASBEC, M. C. Globalização, precarização das relações de trabalho e seguridade social. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, v.19, n. 56, p. 50-9, mar.1998.

ANEXOS

ANEXO Nº 01 - PORTARIA Nº 1.002, DE 29 DE SETEMBRO DE 1967. DISPÕE SOBRE ADMISSÃO DE ESTÁGIÁRIOS NAS EMPRESAS

ANEXO Nº 02 - QUESTIONÁRIO APLICADO PARA COLETA DE DADOS

ANEXO Nº 03 - QUADRO Nº 02 – CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE BACHARELADO QUE OFERECEM ESTÁGIO SUPERVISIONADO E LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA.

ANEXO Nº 04 - TABELAS

PORTARIA N° 1.002, DE 29 DE SETEMBRO DE 1967:

DISPÕE SOBRE ADMISSÃO DE ESTÁGIÁRIOS NAS EMPRESAS

PORTARIA N. 1.002, DE 29 DE SETEMBRO DE 1967

(DOU 6.10.1967)

Dispõe sobre admissão de estagiários nas empresas.

O Ministro de Estado dos Negócios do Trabalho e Previdência Social,

Considerando a urgente necessidade de criar condições que possibilitem o entrosamento empresa-escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional;

Considerando que é função precípua das Faculdades e Escolas Técnicas vinculadas à Diretoria do Ensino Industrial a preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do País;

Considerando, finalmente, que a prática efetivada, inclusive nas empresas, concorre para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados; resolve:

Art. 1.º — Fica instituída nas empresas a categoria de Estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.

Art. 2.º — As empresas poderão admitir Estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas e fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, dos quais obrigatoriamente constarão:

- a) a duração e o objeto da bolsa que deverão coincidir com programas estabelecidos pelas Faculdades ou Escolas Técnicas;
- b) o valor da bolsa, oferecida pela empresa;
- c) a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de estágio;
- d) o horário do estágio.

Art. 3.º — Os Estagiários contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas, cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período do estágio.

Art. 4.º — Caberá às Faculdades ou Escolas Técnicas o encaminhamento dos bolsistas às empresas, mediante entendimento prévio.

não podendo ser cobrada nenhuma taxa pela execução de tal serviço, tanto das empresas como dos bolsistas.

Art. 5.º — O Estagiário não poderá permanecer na empresa, na qualidade de bolsista, por período superior àquele constante do contrato de Bolsa de Complementação Educacional, por ele firmado com a empresa.

Art. 6.º — A expedição da Carteira Profissional de Estagiários, por especialidade, será feita pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, através de seus órgãos próprios, mediante apresentação da declaração fornecida pelo diretor do estabelecimento de ensino interessado.

Art. 7.º — Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Jarbas G. Passarinho

ANEXO Nº 02

QUESTIONÁRIO APLICADO PARA COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

I - DADOS PESSOAIS

1. Você é estudante do Curso de:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Administração | <input type="checkbox"/> Biomédicas |
| <input type="checkbox"/> Direito | <input type="checkbox"/> Enfermagem |
| <input type="checkbox"/> Engenharia Civil | |

2. Já fez algum curso superior?

- Não Sim Qual: _____

3. Idade: _____

4. Sexo: Masculino Feminino

5. Local onde nasceu

- Goiânia
 Interior de Goiás
 Outro Estado
 Outro País.

6. Estado civil:

- Solteiro Casado Viúvo Separado
 Outro. Qual: _____

7. Você está empregado ?

- Não Sim Onde? _____

Quantas horas semanais você trabalha? _____

Em que função? _____

II - CAMPO DE ESTÁGIO

8. Onde você realiza o estágio? _____

9. Há possibilidade de contratação do estagiário ao final do estágio?

- | | |
|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Constantemente | <input type="checkbox"/> Às vezes |
| <input type="checkbox"/> Raramente | <input type="checkbox"/> Nunca |
- Por quê? _____

10. Quantas horas semanais você dedica ao estágio? _____

11. Seu estágio é remunerado?

Não

Sim.

No valor mensal de quantos salários mínimos ?

Menos de 1 SM

1 SM

Mais de 1 a 2 SM

Mais de 2 SM a 3 SM

Mais de 3 SM a 4 SM

Mais de 4 SM a 5 SM

Outro. Quanto: _____

12. Existem formas indiretas de remuneração?

Não

Sim

Quais? (se necessário, podem ser assinaladas mais de uma alternativa)

Vale transporte

Refeição e/ou vale refeição

Cesta básica

Uniforme

Atendimento em saúde

Outros. _____

13. Você tem ou teve alguma preparação para o estágio?

Não

Sim

No campo de estágio e no curso/universidade

No curso/universidade

No campo de estágio

A preparação é realizada ? No início do estágio

Durante o estágio

Essa preparação é feita com a utilização de:

(pode ser assinalada mais de uma alternativa)

Palestras

Vídeos

Cartilhas / manuais / documentos do próprio estágio.

Estágio de observação no campo

Entrevistas

Outros. Quais: _____

14. Você utiliza algum recurso material no desenvolvimento do estágio?

Não

Sim. Esse recurso atende às necessidades do estágio?

Não

Sim São fornecidos: (podem ser assinaladas mais de uma alternativa)

Pela universidade

Pelo campo de estágio

Pelo próprio estagiário

Por outras fontes. Quais: _____

15. Você participa no campo de estágio:

Como auxiliar em atividades realizadas pelo profissional da área.

Como responsável por atividades de sua área profissional.

Em atividades não relacionadas à sua área profissional.

Outras. Quais: _____

16. Há estagiários de outros cursos no campo de estágio?

Não Sim Quais cursos: _____

17. Existe proposta de trabalho a ser desenvolvida em conjunto com os estagiários dos outros cursos?

Não Sim

Você participa?

Não Por quê? _____

Sim Como: _____

18. Você considera que o processo da globalização tem influenciado em seu campo de estágio?

Não Por quê? _____

Sim Como _____

19. Você utiliza novas tecnologias em seu estágio?

Não Por quê _____

Sim Quais _____

20. O seu estágio articula com alguma organização de categoria?

Não Sim Qual?

Conselho Regional

Sindicato

Associação

Outras _____

III - SUPERVISÃO DOCENTE

21. O estágio conta com supervisão de professor do curso?

Não Sim Qual a periodicidade da supervisão ?

1 vez por semana.

Mais de 1 vez por semana.

Quinzenalmente.

Mensalmente.

Semestralmente.

Conforme necessidade do supervisor do Curso

Conforme necessidade do estagiário.

Conforme necessidade do profissional do campo

Outras. Quais: _____

22. O estágio conta com supervisão e/ou orientação de profissional(ais) do campo de estágio?

Não Sim

Este profissional trabalha com o professor da universidade?

Não Sim

23. O estágio é planejado?

Não Sim Quando: No início do estágio

Durante o estágio

Outra época. Qual: _____

27. Atribua nota de 10 (dez) a 0 (zero) à sua participação, enquanto estagiário, nos aspectos:

Frequência e pontualidade _____

Estudos _____

Elaboração dos registros do estágio (fichas, relatórios, etc.) _____

Relacionamento com os profissionais do campo de estágio _____

Relacionamento com profissionais de outras áreas profissionais _____

Capacidade de expressão _____

Outros aspectos que queira citar e/ou atribuir nota: _____

28. Atribua nota de 10 (dez) a 0 (zero) para o campo de estágio, nos seguintes aspectos:

Condições que oferece de relação teoria-prática _____

Condições de utilização de novos conhecimentos _____

Condições de utilização de novas tecnologias _____

Condições de vivência da prática profissional _____

Complementação da formação acadêmica _____

Contribuição para com o currículo do curso _____

Contribuição para com o próprio campo de estágio _____

Estabelecimento de relações com equipes e/ou profissionais do próprio campo de estágio _____

Estabelecimento de relações com equipes e/ou profissionais de outros campos de estágio _____

condições para percepção crítica da realidade _____

Outros aspectos que queira citar e/ou atribuir nota: _____

IV - CURRÍCULO

29. O conteúdo do seu estágio é definido pelo:

- Currículo do curso
- Professor supervisor
- Profissional do campo de estágio
- Estagiário
- Outros. Quais: _____

30. Os conhecimentos adquiridos no estágio contribuem na revisão dos conteúdos teóricos do curso?

Não Por quê? _____

Sim Como: _____

31. O estágio desenvolve-se de forma independente do currículo do curso e atende apenas às necessidades do campo de estágio?

Constantemente Raramente
 Às vezes Nunca Por quê? _____

32. Considera que os conteúdos teóricos adquiridos no curso são suficientes à realização do estágio?

Não Por quê? _____

Sim Por quê? _____

33. O seu estágio é desenvolvido em programa de extensão?

Não ...
 Sim Qual (ais) _____

Considerando que pesquisa é uma
relação que se estabelece entre sujeito – objeto, na busca do conhecimento de
determinada realidade, responda:

34. São realizadas pesquisas em seu campo de estágio?

Constantemente Raramente
 Às vezes Nunca Por quê? _____

**QUADRO Nº 02 – CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE
BACHARELADO QUE OFERECEM ESTÁGIO SUPERVISIONADO E
LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA**

QUADRO Nº 02**Cursos de graduação em nível de bacharelado que oferecem estágio supervisionado e legislação específica**

CURSOS	REGULAMENTAÇÃO	ORIGEM	DATA
1. ADMINISTRAÇÃO	Portaria nº 720 (aval) Resolução S/N Parecer nº 307/66	MEC CFE -	09/07/1996 08/07/1966 08/07/1966
2. BIOMEDICINA	Resolução S/N Parecer nº 107/70	CFE C.E.Su.	04/02/1970 04/02/1970
3. CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	Não regulamentado.	-	-
4. DIREITO	Port. nº 718 (aval.) Resolução nº 03/72 Parecer nº 162/72	MEC CFE CFE/C.Esp.	09/07/1996 25/02/1972 27/01/1972
5. ENFERMAGEM	Resolução nº 04 Parecer nº 163/72	CFE -	25/02/1972 28/01/1972
6. ENGENHARIA	Portaria nº 720 Resolução nº 48/76 Parecer nº 535/76	MEC CFE C.E.Su.	09/07/1996 27/04/1976 11/02/1976
7. FONOAUDIOLOGIA	Resolução nº 06 Parecer nº 20/83	CFE CCC	06/04/1983 03/02/83
8. PSICOLOGIA	Resolução S/N Parecer nº 403/62	CFE -	19/12/1962 -
9. SECRETÁRIA EXEC. BILÍNGÜE	Não regulamentado	-	-
10. SERVIÇO SOCIAL	Resolução nº 06 Parecer nº 412/82	CFE CCC	23/09/1982 05/08/1982
11. ZOOTECNIA	Resolução nº 09/84 Parecer nº 01/84	CFE CCC	11/04/1984 24/01/1984

Fonte: Pesquisa Documental - Documentos do MEC: Portarias, Decretos, Resoluções e Pareceres; Diário Oficial (números diversos); CURRÍCULOS MÍNIMOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO. 4º ed.- rev. atual. ABM/GRAPEL, Belém, 1991; Conselho Federal de Educação. CURRÍCULOS MÍNIMOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO. Brasília, 1981.

TABELAS

TABELAS

- Tabela nº 5. UCG – IDADE MÉDIA, ESTADO CIVIL, SEXO, PROCEDÊNCIA E TRABALHO REMUNERADO DOS ESTAGIÁRIOS – 1997/2.
- Tabela nº 6. UCG – ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE DIREITO, PORTADORES DE DIPLOMA EM OUTROS CURSOS – 1997/2.
- Tabela nº 7. UCG – AUTO-AVALIAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS, POR CURSO, SEGUNDO OS ITENS:– 1997/2
- Tabela nº 8. UCG – PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM OS CONTEÚDOS CURRICULARES SUFICIENTES À REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO – 1997/2.
- Tabela nº 9. UCG – NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, CUJAS RESPOSTAS CONFIRMAM A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS DO ESTÁGIO PARA A REVISÃO CURRICULAR – 1997/2
- Tabela nº 10. UCG – NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, CUJAS RESPOSTAS CONFIRMAM A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO E DAS NOVAS TECNOLOGIAS NOS CAMPOS DE ESTÁGIO – 1997/2.
- Tabela nº 11. UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE AVALIAM A PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO – 1997/2.
- Tabela nº 12. UCG - NÚMERO E PERCENTAGEM DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, SEGUNDO A ÉPOCA DA PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO - 1997/2
- Tabela nº 13. UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS POR CURSOS, QUE INDICARAM A QUEM COMPETE A PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO – 1997/2
- Tabela nº 14. UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE ELEGERAM A COMPETÊNCIA NA DEFINIÇÃO DO CONTEÚDO DO ESTÁGIO – 1997/2
- Tabela nº 15. UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM SER O ESTÁGIO DESENVOLVIDO SEGUNDO AS NECESSIDADES DOS CAMPOS, INDEPENDENTE DOS CURÍCULOS – 1997/2

- Tabela nº 16. UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM A POSSIBILIDADE DE CONTRATAÇÃO PELOS CAMPOS DE ESTÁGIO - 1997/2
- Tabela nº 17. UCG – PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM IMPORTANTE A REALIZAÇÃO DE PLANEJAMENTO, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DOS ESTÁGIOS – 1997/2
- Tabela nº 18. UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM A COMPETÊNCIA NA REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO.– 1997/2.
- Tabela nº 19. UCG – NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE INFORMAM A PERIODIZAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO – 1997/2
- Tabela nº 20. UCG – NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS QUE INFORMAM A FREQUÊNCIA NO ACOMPANHAMENTO AO ESTÁGIO – 1997/2
- Tabela nº 21. UCG - PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM O ACOMPANHAMENTO DO DOCENTE, DOS PROFISSIONAIS DO CAMPO DE ESTÁGIO E DOS DOIS, EM CONJUNTO – UCG 1997/2
- Tabela nº 22. NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM A COMPETÊNCIA NA AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO – 1997/2.
- Tabela nº 23. UCG – AUTO-AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO, POR CURSOS, SEGUNDO SUA CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTÁGIO – 1997/2.
- Tabela nº 24. UCG – PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE RECEBEM REMUNERAÇÃO PELO ESTÁGIO – 1997/2
- Tabela nº 25. UCG – VALOR DA REMUNERAÇÃO, EM SALÁRIOS MÍNIMOS, PAGA PELO ESTÁGIO, AOS ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS – 1997/2
- Tabela nº 26. UCG – PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONTAM COM A PARTICIPAÇÃO DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS CAMPOS DE ESTÁGIO –1997/2

TABELAS

Tabela nº 5

UCG – IDADE MÉDIA, ESTADO CIVIL, SEXO, PROCEDÊNCIA E TRABALHO REMUNERADO DOS ESTAGIÁRIOS – 1997/2.

Cursos	Idade Média	Estado Civil (%)			Sexo (%)			Procedência (%)			Trabalho (%)		
		Solt.	Cas.	Sep	M	F	s.r.	Gyn	Inter	Out.	Sim	Não	s.r. ¹
ADM	24,4	76,9	23,1	-	15,4	84,6	-	53,8	23,1	23,1	46,1	53,9	-
DIR	28,1	65,8	26,8	7,4	35,2	64,8	-	55,5	25	19,5	54,6	45,4	-
ENG	24,4	94,1	5,9	-	58,8	41,2	-	70,6	17,6	11,8	35,3	58,9	5,7
BIO	23,7	94,7	5,3	-	26,3	68,5	5,2	47,3	31,6	21,1	-	10,0	-
T o t a l	25,1	73,2	21,7	5,1	35,0	64,3	0,7	56,0	28,8	19,2	45,2	54,1	0,7

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 6

UCG – ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE DIREITO, PORTADORES DE DIPLOMA EM OUTROS CURSOS – 1997/2.

Cursos	Graduação		Pós-Graduação	Total
	Completa	Incompleta		
Serviço Social	5	-	-	5
Pedagogia	5	-	2	7
Medicina Veterinária	2	2	-	4
Administração de Empresa	3	-	-	3
Jornalismo	3	-	-	3
Letras	3	-	-	3
Agronomia	1	1	-	2
Ciências Econômicas	2	-	-	2
Educação Física	2	-	-	2
Outros	9	-	-	9
T o t a l	35	3	2	40

Fonte: Dados da Pesquisa

Outros - Correspondem aos cursos de graduação em: Biomedicina, Ciências Sociais, Ciências Contábeis, História, Processamento de Dados, Enfermagem, Geografia, Odontologia e Psicologia.

¹ s.r. – Corresponde a “sem resposta”. Essa terminologia foi utilizada em todas as tabelas.

Tabela nº 7

UCG – AUTO-AVALIAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, SEGUNDO OS ITENS – 1997/2

Cursos	Itens	0,0	4,0	5,0	6,0	7,0	7,5	8,0	8,5	9,0	9,5	10,0	s.r.	Média
ADM	1	-	-	-	-	2	-	2	-	2	-	7	-	9,1
	2	-	-	-	-	1	-	4	-	3	-	5	-	8,9
	3	-	-	-	1	1	-	2	-	2	-	7	-	9,0
	4	-	-	-	-	3	-	2	-	2	-	6	-	9,5
DIR	1	-	-	1	1	10	-	17	-	20	-	59	-	9,1
	2	2	-	3	3	19	-	-	42	20	-	18	1	8,0
	3	-	-	5	3	13	-	21	-	22	-	42	2	8,5
	4	1	-	3	-	15	-	20	-	20	-	49	-	8,8
ENG	1	-	-	-	-	3	-	3	-	5	-	6	-	8,8
	2	-	-	-	1	3	-	8	-	-	-	5	-	8,3
	3	-	-	-	1	-	-	4	-	5	-	7	-	9,0
	4	-	1	-	-	3	1	4	-	3	-	4	1	7,7
BIO	1	-	-	-	1	1	-	3	-	5	1	8	-	9,0
	2	-	-	-	1	4	-	7	-	3	2	2	-	8,2
	3	-	-	1	-	1	-	6	-	1	1	8	-	8,3
	4	-	-	-	1	2	-	2	2	1	-	10	1	8,5
Total	1	-	-	1	2	16	-	25	-	32	1	80	-	9,1
	2	2	-	3	5	27	-	61	-	26	2	30	1	8,1
	3	-	-	6	5	15	-	33	-	30	1	64	2	8,6
	4	1	1	3	1	23	1	28	2	26	-	69	2	8,6
%	1	-	-	0,6	1,2	10,1	-	16,0	-	20,5	0,6	51,0	-	-
	2	1,2	-	2,0	3,2	17,2	-	38,9	-	16,6	1,2	19,1	0,6	-
	3	-	-	3,8	3,2	9,7	-	21,1	-	19,3	0,6	41,1	1,2	-
	4	0,6	0,6	2,0	0,6	14,6	0,6	17,9	1,2	16,7	-	44,0	1,2	-

Fonte: Dados da Pesquisa

- Itens: (1) Frequência e pontualidade.
 (2) Estudos.
 (3) Relações que estabelecem entre curso/universidade – campos de estágio.
 (4) Elaboração de registros sobre estágio.

Tabela nº 8

UCG – PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM OS CONTEÚDOS CURRICULARES SUFICIENTES À REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO – 1997/2.

Cursos	Conteúdos Suficientes	
	Sim (%)	Não (%)
Administração	63,7	36,3
Direito	63,2	36,8
Engenharia	37,5	62,5
Biomédicas	57,9	42,1
T o t a l	55,5	44,5

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 9

UCG – NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, CUJAS RESPOSTAS CONFIRMAM A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS DO ESTÁGIO PARA A REVISÃO CURRICULAR – 1997/2

Cursos	Contribuição		
	Não	Sim	s.r.
Administração	-	11	02
Direito	18	87	03
Engenharia	03	13	01
Biomédicas	-	18	01
T o t a l	21	129	07
% Total	13,3	82,3	4,4

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 10

UCG – NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, CUJAS RESPOSTAS CONFIRMAM A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO E DAS NOVAS TECNOLOGIAS NOS CAMPOS DE ESTÁGIO – 1997/2.

Cursos	Globalização				Novas Tecnologias			
	Sim	Não	s.r.	Total	Sim	Não	s.r.	Total
Administração	09	04	-	13	06	06	01	12
Direito	33	64	11	108	30	76	02	106
Engenharia	06	08	03	17	08	07	02	15
Biomédicas	06	09	04	19	02	17	-	19
T o t a l	54	85	18	157	46	106	05	152
% Total	34,4	54,1	11,5	100,	29,3	67,5	3,2	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 11

UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE AVALIAM A PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO - 1997/2.

Preparação	ADM		DIR		ENG		BIO		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Sem	-	-	48	44,5	06	35,3	-	-	54	34,4
Com	13	100	57	52,8	11	64,7	19	100,	100	63,7
s.r.	-	-	3	2,7	-	-	-	-	3	1,9
Total	13	100,	108	100,	17	100,	19	100,	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 12

UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, SEGUNDO A ÉPOCA DA PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO - 1997/2

Época	ADM		DIR		ENG		BIO		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Início	3	23,1	15	13,9	1	5,8	9	47,4	28	17,8
Durante	8	61,5	45	41,7	8	47,1	6	31,6	67	42,7
s.r. e prejudicado*	2	15,4	48	44,4	8	47,1	4	21,0	62	39,5
Total	13	100,	108	100,	17	100,	19	100,	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

* Considera-se prejudicadas as respostas que não tiveram correspondência com a questão ou a marcação em mais de uma alternativa.

Tabela nº 13

UCG - NÚMERO E PERCENTAGEM DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE INDICARAM A QUEM COMPETE A PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO - 1997/2

Competência	ADM		DIR		ENG		BIO		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Campo e UCG	03	23,0	13	12,0	04	23,6	03	15,8	23	14,6
Curso	07	53,9	38	35,2	03	17,6	12	63,2	60	38,2
Campo	01	7,7	02	1,9	03	17,6	04	21,0	10	6,4
s.r.	02	15,4	55	50,9	07	41,2	-	-	64	40,8
Total	13	100,	108	100,	19	100,	19	100,	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 14

UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE ELEGERAM A COMPETÊNCIA NA DEFINIÇÃO DO CONTEÚDO DO ESTÁGIO* - 1997/2

Competência	ADM		DIR		ENG		BIO		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Currículo	04	30,8	92	85,2	02	11,8	11	57,9	109	69,5
Professor	07	53,8	11	10,2	01	5,8	06	31,5	25	15,9
Campo	-	-	03	2,8	11	64,8	01	5,3	15	9,5
Estagiário	02	15,4	01	0,9	02	11,8	01	5,3	06	3,8
Outros	-	-	01	0,9	01	5,8	-	-	02	1,3
Total	13	100,	108	100,	17	100,	19	100,	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

* Foram assinaladas mais de uma alternativa

Tabela nº 15

UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM SER O ESTÁGIO DESENVOLVIDO SEGUNDO NECESSIDADES DOS CAMPOS E INDEPENDENTE DOS CURRÍCULOS - 1997/2

Variáveis	ADM		DIR		ENG		BIO		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Constantemente	-	-	15	13,9	7	41,2	4	21,1	26	16,5
Às vezes	4	30,7	27	25,0	7	41,2	4	21,1	42	26,7
Raramente	3	23,1	21	19,4	2	11,7	2	10,5	28	18,0
Nunca	3	23,1	39	36,2	1	5,9	8	42,1	51	32,5
n.r.	3	23,1	6	5,5	-	-	1	5,2	10	6,3
TOTAL	13	100,	108	100,	17	100,	19	100,	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 16

UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM A POSSIBILIDADE DE CONTRATAÇÃO PELOS CAMPOS DE ESTÁGIO - 1997/2

Possibilidades	ADM		DIR		ENG		BIO		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Constantemente	01	7,7	03	2,8	02	11,8	-	-	06	3,8
Raramente	01	7,7	10	9,2	03	17,6	13	68,4	27	17,2
Às vezes	05	38,4	24	22,2	12	70,6	-	-	41	26,1
Nunca	04	30,8	54	50,0	-	-	06	31,6	64	40,7
s.r.	02	15,4	17	15,7	-	-	-	-	19	12,1
TOTAL	13	100,	108	100,	17	100,	19	100,	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 17

UCG – PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM IMPORTANTE A REALIZAÇÃO DE PLANEJAMENTO, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DOS ESTÁGIOS – 1997/2

Cursos	Planejamento			Avaliação			Supervisão					
	sim	não	s.r.	sim	não	s.r.	Docente			Campo		
							sim	não	s.r.	sim	não	s.r.
Administração	100,	-	-	100,	-	-	100,	-	-	100,	-	-
Direito	91,6	8,4	-	94,5	3,7	1,8	92,6	6,5	0,9	87,9	12,1	-
Engenharia	64,7	29,5	5,8	82,5	11,7	5,8	70,6	17,7	11,7	88,4	5,8	5,8
Biomedicina	94,7	-	5,3	100,	-	-	94,7	-	-	89,5	10,5	-
T o t a l	87,8	9,5	2,7	94,3	3,8	1,9	89,4	6,0	4,6	91,4	7,2	1,4

Fonte: Dados da Pesquisa

TABELA nº 18

UCG - NÚMERO E PERCENTAGEM DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM A COMPETÊNCIA NA REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DO ESTÁGIO – 1997/2.

Competência	ADM		DIR		ENG		BIO		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1	5	25,0	21	14,9	5	26,3	6	40,0	37	19,0
2	5	25,0	56	39,7	1	5,3	3	20,0	65	33,3
3	-	-	12	8,5	-	-	3	20,0	15	7,7
4	1	5,0	20	14,2	6	31,6	2	13,3	29	14,9
5	8	40,0	12	8,5	2	10,5	-	-	22	11,3
Outros*	-	-	7	5,0	-	-	-	-	07	3,6
s.r.	1	5,0	13	9,2	5	26,3	1	6,7	22	10,2
T o t a l	20	100,	141	100,	19	100,	15	100,	195	100.

Fonte: Dados da Pesquisa

- competência: (1) Equipe composta de: supervisor, profissional do campo e estagiário.
 (2) Professor que faz a supervisão.
 (3) Professor da disciplina de planejamento.
 (4) Profissional do campo de estágio.
 (5) Pelo estagiário, outros: departamento, equipe de professores, professor e estagiário, professor e profissional, outros professores.

Tabela nº 19

UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE INFORMAM A PERIODIZAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO - 1997/2.

Periodização	ADM	DIR	ENG	BIO	Total	%
Início do Estágio	11	69	5	18	103	65,6
Durante o Estágio	2	23	5	-	30	19,1
Outra Época*	-	5	1	-	6	3,8
s.r.	-	11	06	01	18	11,5
Total	13	108	17	19	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

*Outra época - Foram citados: antes de iniciá-lo, constantemente, conforme portarias, determinações e regulamentações, faz parte do currículo.

Tabela nº 20

UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS QUE INFORMAM A FREQUÊNCIA NO ACOMPANHAMENTO AO ESTÁGIO - 1997/2.

Frequência	ADM		DIR		ENG		BIO		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1 x por semana	5	38,5	46	42,7	2	11,9	-	-	53	33,8
+ de 1 x p /semana	4	30,7	33	30,6	1	5,8	8	42,1	46	29,3
Quinzenalmente	-	-	7	6,5	-	-	-	-	7	4,5
Mensalmente	-	-	1	0,9	6	35,4	5	26,3	12	7,6
Semestralmente	-	-	-	-	-	-	1	5,3	1	0,6
Necessidade docente	1	7,7	1	0,9	1	5,8	-	-	3	1,9
Necessidade estagiário	3	23,1	12	11,1	1	5,8	3	15,7	19	12,1
Necessidade do profis. do campo	-	-	4	3,7	1	5,8	-	-	5	3,2
Outros (diariamente)	-	-	2	1,8	-	-	1	5,3	3	1,9
s.r.	-	-	2	1,8	5	29,5	1	5,3	8	5,1
Total	13	100,	108	100,	17	100,	19	100,	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 21

UCG - PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM O ACOMPANHAMENTO DO DOCENTE, DOS PROFISSIONAIS DO CAMPO DE ESTÁGIO E DOS DOIS EM CONJUNTO- UCG 1997/2

Cursos	Acompanhamento								
	Docente			Profissional do Campo			Em Conjunto		
	Sim	Não	s.r.	Sim	Não	s.r.	Sim	Não	s.r.
ADM	100,	-	-	100,	-	-	23,0	69,3	7,7
DIR	92,6	6,4	1,0	87,9	12,1	-	76,0	12,0	12,0
ENG	70,6	17,7	11,7	88,2	5,8	5,8	-	82,4	17,6
BIO	94,8	-	5,2	89,4	10,6	-	84,2	10,5	5,2
T o t a l	89,5	6,0	4,5	91,4	7,1	1,5	45,8	43,6	10,6

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 22

UCG - NÚMERO E PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONSIDERAM A COMPETÊNCIA NA AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO - 1997/2.

Competência	ADM		DIR		ENG		BIO		T o t a l	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1	1	6,7	6	5,0	4	20,0	1	4,3	12	6,8
2	11	73,3	82	68,2	7	35,0	17	74,1	117	66,0
3	2	13,3	17	14,2	5	25,0	3	13,0	27	15,3
4	-	-	2	1,7	-	-	1	4,3	3	1,7
Outros	1	6,7	2	1,7	1	5,0	-	-	3	1,7
s.r.	-	-	11	9,2	3	15,0	1	4,3	15	8,5
T O T A L	15	100,	120	100,	20	100,	23	100,	177	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

* Foram assinaladas mais de uma alternativa

- competência: (1) da equipe de docente, profissional de campo e estagiário.
 (2) do docente que faz a supervisão.
 (3) do profissional dos campo de estágio.
 (4) do estagiário outros: professores e supervisores da universidade.

Tabela nº 23

UCG – AUTO-AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO, POR CURSO, SEGUNDO SUA CONDIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTÁGIO – 1997/2.

Condições	ADM		DIR		ENG		BIO		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Auxiliar de profissional	2	15,4	48	44,4	12	70,6	17	89,5	79	50,4
Responsável direto	4	30,7	01	0,9	01	5,9	-	-	06	3,8
Atividades não profissionais	3	23,1	10	9,3	01	5,9	-	-	14	8,9
Outros	3	23,1	22	20,4	-	-	-	-	25	15,9
s.r.	1	7,7	27	25,0	03	17,6	02	10,5	33	21,0
Total	13	100,	108	100,	17	100,	19	100,	157	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 24

UCG – PERCENTUAL DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSO, QUE RECEBEM REMUNERAÇÃO PELO ESTÁGIO – 1997/2

	ADM	DIR	ENG	BIO	Total
Sem Remuneração	76,9	92,5	17,6	100,	84,2
Com remuneração	23,1	7,5	82,4	-	15,8

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 25

UCG – VALOR DA REMUNERAÇÃO, EM SALÁRIOS MÍNIMOS, PAGA PELO ESTÁGIO, AOS ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS – 1997/2

Cursos	ADM	DIR	ENG	BIO	Total	%
- de 1 sm	-	1	-	-	1	4,0
1 sm	-	4	7	-	11	44,0
+ de 1 a 2 sm	2	2	5	-	9	36,0
+ de 2 a 3 sm	-	-	1	-	1	4,0
+ de 3 a 4 sm	1	-	-	-	1	4,0
+ de 4 a 5 sm	-	1	1	-	2	8,0
Total	3	8	14	-	25	100,

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela nº 26

PERCENTAGEM DE ESTAGIÁRIOS, POR CURSOS, QUE CONTAM COM A PARTICIPAÇÃO DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO NOS CAMPOS DE ESTÁGIO – 1997/2

Cursos	Estudantes de Outros Cursos							Total
	ADM.	ARQ.	BIL.	CMP.	CON.	DIR.	TEC.	
ADM	-	-	1	1	-	1	-	3
DIR	2	-	-	3	3	-	-	7
ENG	1	2	-	-	-	1	2	6
BIO	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	3	2	1	4	2	2	2	16

Fonte: Dados da Pesquisa

ADM = Curso de Administração
 ARQ = Curso de Arquitetura
 BIL = Curso de Secr. Executivo Bilingüe
 CMP = Curso de Computação

CON = Curso de Contábeis
 DIR = Curso de Direito
 TEC = Curso Técnico