UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIANA PRADO GUARAGNI

A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: os estagiários da educação infantil na rede de ensino de Guarapuava/PR

GUARAPUAVA- PR
2016

MARIANA PRADO GUARAGNI

A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: os estagiários da educação infantil na rede de ensino de Guarapuava/PR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo

GUARAPUAVA - PR
2016

Ficha catalográfica a ser solicitada na Biblioteca da IES

MARIANA PRADO GUARAGNI

A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: os estagiários da educação infantil na rede de ensino de Guarapuava/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Alessandro de Melo – (orientador)
UNICENTRO

_____
Prof.ª Dr.ª Sandra Terezinha Urbanetz
IFPR

_____
Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira
UNICENTRO

Dedico este trabalho a minha família, meu esteio e porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, seu sustento me deu coragem para prosseguir durante esta caminhada.

A minha família: Sergio, Rose, Polyana, Juliana, Ada e Ilvo, por acreditarem na minha capacidade para empreender este trabalho, e por se mostrarem tão prestativos e preocupados comigo, em especial ao meu esposo Marcelo, que me deu tanto apoio nos momentos em que mais precisei.

Ao meu orientador e amigo Alessandro de Melo, pela paciência, dedicação e carinho com que me guiou durante toda a trajetória deste trabalho e, sobretudo, por me apresentar perspectivas para enxergar o mundo de outra forma.

Às professoras Sandra Terezinha Urbanetz, Aliandra Cristina Mesomo Lira, Katia Cristina Dambinski Soares e Jane de Abreu Drewinski, por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa e pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Às minhas amigas do coração, Marielle Zazula, Luciani Wolf, Taiza Pereira, com quem compartilhei minhas angústias, lágrimas e incertezas.

Às colegas Adriana e Carla, importantíssimas no processo de construção deste trabalho.

Às minhas colegas de trabalho, Adriana, Carla, Janete, Manuela, Mariana e Marta pelo apoio, carinho e ombro amigo.

Às estagiárias da Educação Infantil, que gentilmente participaram das entrevistas, cedendo seu tempo e compartilhando suas angústias.

Aos integrantes do Grupo de pesquisa Trabalho, Educação e História – GETEH da UNICENTRO, por todas as discussões valiosíssimas sobre o mundo do trabalho.

A todos vocês, meu muito obrigado!

O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso.

Ariano Suassuasuna

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1. EM DIREÇÃO A UMA NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO 11

1.1 O precário mundo do trabalho – transição do fordismo ao toyotismo e o toyotismo 12
1.2 – Em direção à nova morfologia do trabalho 18

2. O PRELÚDIO DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL.....28

2.1 - Década de 1990: um novo paradigma se estabelece 33
2.2 - Desregulamentação, flexibilização e precarização das relações de trabalho 38

3. ESTÁGIO – TRABALHO E FORMAÇÃO 49

3.1 – Estágio e sua dimensão laboral – entre o mercado de trabalho e a Universidade 49
3.2 – Estágio e a sua dimensão formativa - A práxis como estratégia metodológica 61
3.3 – Educação Infantil – aspectos para se compreender as práticas 65

4. O ESTÁGIO ENTRE A DIMENSÃO LABORAL E EDUCATIVA: A REALIDADE DO ESTUDANTE/ESTAGIÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ... 75

4.1 – Encaminhamentos metodológicos da análise de dados..... 76
4.2 - Situando o local de pesquisa: O Município de Guarapuava..... 77
4.3 – Sujeitos da pesquisa empírica. Quem são as estagiárias da Educação Infantil?..... 81
4.4 – Estágio e as relações laborais..... 85
4.4.1 - Atividades/atribuições das estagiárias na Educação Infantil 85
4.4.2 – Jornada de trabalho/Jornada de atividades..... 100
4.4.3 - Contraprestação do estágio remunerado 109
4.4.4 – Contrato de estágio 114
4.4.5 – Formação continuada e benefícios trabalhistas 118
4.4.6 – Constrangimento no estágio..... 118
4.5 – Estágio e a dimensão formativa 122
CONSIDERAÇÕES FINAIS 133
REFERÊNCIAS..... 138

APÊNDICE..... 146

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de contratos de estágios realizados por intermédio do CIEE – Brasil.....57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Classificação por faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....82

TABELA 2 - Renda oriunda do estágio remunerado 2014.....82

TABELA 3 - Ano/Período do curso que o estudante/estagiários estava estudando 2014.....83

TABELA 4 - Contrato de trabalho – alunos curso de Pedagogia – UNICENTRO 2015.....83

TABELA 5 - Faixa etária das crianças com que as estagiárias atuam.....86

TABELA 6 - Contraprestação recebida pelo estágio remunerado.....109

LISTA DE SIGLAS

ABRES	Associação Brasileira de Estágios
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EAD	Educação a Distância
EI	Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEA	População Economicamente Ativa
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
SINPROPAR	Sindicato dos Professores do Estado do Paraná
TCE	Termo de Compromisso de Estágio
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

GUARAGNI, Mariana Prado. **A flexibilização das relações de trabalho e suas implicações na prática pedagógica:** os estagiários da educação infantil na rede de ensino de Guarapuava/PR. 2016, 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações de trabalho, e as condições laborais dos estudantes/estagiários da Educação Infantil que atuam em instituições de ensino do município de Guarapuava-PR e a influência desses fatores em sua prática pedagógica. Compreende-se que o estágio remunerado, por estar no limiar tanto da esfera educativa quanto laboral, traz em sua essência um certo confronto de perspectivas, e no atual modelo que se configura, ou seja, uma atividade de trabalho flexível – flexibilidade para contratar, demitir, flexibilidade de salários, de jornada de trabalho, flexibilidade de funções etc., e precária, posto que é despida de diretos trabalhistas e previdenciários, poderia de alguma forma impactar nas práticas pedagógicas dos estudantes/estagiários. No intuito de captar essas possíveis implicações, procedeu-se a uma investigação que analisou dados quantitativos e qualitativos coletados por meio de entrevistas e questionários aplicados a vinte e duas estudantes/estagiárias da educação infantil. Para interpretação e compreensão do objeto de estudo, tomamos como guia os pressupostos teóricos e metodológicos que se sustentam na teoria social de Marx. A partir do resultado dos dados empíricos conclui-se que de fato o estágio remunerado consiste em uma atividade de trabalho flexível, precária, intensificada e explorada, que impacta negativamente nas práticas pedagógicas dos estudantes, consistindo também em uma atividade formativa com pouca relação com os pressupostos teóricos apreendidos na universidade, pois se traduz em atividades rotineiras e fragmentadas. Além do mais, identificamos que o estágio dá ênfase ao saber tácito – advindo das experiências do cotidiano, não contribuindo como uma atividade práxica, importante para a formação docente.

Palavras-chave: Estágio Remunerado. Educação Infantil. Flexibilização do Trabalho. Formação de Professores.

GUARAGNI, Mariana Prado. The loosening of work relations and their implications in pedagogical practice: trainees from children's education in educational system in Guarapuava/PR. 2016, p. 163 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

ABSTRACT

The objective of this research is to analysis work relations, students/trainees' labor conditions in Children's Education who works in learning institutions in Guarapuava-PR and the influence of these factors in their pedagogical practice. It is understood that the remunerated traineeship is on the threshold of educational sphere as well as labor. It brings in its essence a certain clash of perspectives, since ithas educational and labor dimensions and its current model as a flexible labor activity and it can undermine in certain way students/trainees' pedagogical practices. In other words, a kind of activity that is a flexible work – flexibility to hire and to dismiss, flexibility of salaries, work hours, functions etc and it is precarious, since there are not labor rights and social security. Based on this assumption, it was decided to carry out analyses of qualitative and quantitative data that were collected by interviews and questionnaires applied to twenty-two Children Education student/trainees. Therefore, to interpret and comprehend the object of this study it was chosen as guide the theoretical and methodological assumptions of Marx's social theory. From the presented and discussed empiric information the conclusion was, in fact, that the remunerated traineeship is a flexible, precarious, intense and exploratory activity which impacts negatively students' pedagogical practices, consisting in a formative activity with small relation with the theoretical assumptions learnt at the university, since activities are presented as fragmentary androutine activities. Besides, it was identified that the traineeship provides tacit knowledge that comes from daily experiences and it does not contributes to praxical activity which is important to compose the teacher's professional formation.

Key-words: Remunerated Traineeship. Children's Education. Flexible Working, Teacher Training.

INTRODUÇÃO

> *Na verdade, o trabalho flexível impõe-se como principal característica do novo e precário mundo do trabalho (ALVES, 2013, p. 89)*

A introdução das mais diferentes formas de trabalho flexível e precário que encontramos no cenário laboral atual emerge de um processo de reestruturação produtiva em curso desde a década de 1970 nos países centrais e desde a década de 1980 no Brasil, afetando diretamente o mundo do trabalho, sobretudo o campo do direito trabalhista, o que possibilitou a flexibilização dos contratos e a precarização das condições de trabalho em diversos setores da economia. No princípio, esse processo ocorreu de forma mais intensa nos setores diretamente produtivos. No entanto, ao longo das últimas décadas, essas modificações foram se estendendo também para outros setores, como é o caso da educação.

No quadro imperioso das relações laborais precárias e flexíveis, elegemos o estágio remunerado como um elemento constituinte dessa condição do mundo do trabalho atual, posto que esse modelo de contratação é muito utilizado por empresas públicas e privadas, por ser considerado uma força de trabalho barata, atípica e flexível. Atípica, pois é uma relação de trabalho que se difere das relações trabalhistas formais, possuindo, nesse sentido, poucos direitos sociais assegurados, e flexível, posto que existe nessa forma de contratação flexibilidade para demitir e contratar, flexibilidade de salários, jornada de trabalho, funções etc.

Existe um elemento do estágio remunerado que nos interessa particularmente: ele é também uma atividade educativa, ou seja, para compreender a atividade do estágio em sua complexidade não podemos olhar apenas para sua face de atividade de trabalho, precisamos também compreendê-lo enquanto atividade formativa para o qual ele foi definido *stricto sensu*. Entendemos, portanto, que essa atividade, encontrando-se na órbita do trabalho atípico e flexível, pode impactar na prática laboral dos estudantes/trabalhadores dessa modalidade.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa pode ser sintetizado no seguinte enunciado: analisar as relações de trabalho, as condições laborais dos estudantes/estagiários da Educação Infantil que trabalham em instituições escolares do município de Guarapuava-PR, e a influência desses fatores em sua prática pedagógica.

O estágio é largamente considerado como uma etapa no processo de formação profissional, uma qualificação que facilita o ingresso no mercado de trabalho. Muitos estudantes buscam, pois, essa opção de emprego e se submetem às suas condições para adquirir experiência profissional, visando um futuro emprego após a formação acadêmica, fato constatado nesta investigação: 87% dos estudantes consideraram o estágio como forma inicial de adquirir experiência laboral. Assim sendo, cabe a pergunta: essa forma de contratação possui realmente uma dimensão educativa ou se efetiva em uma relação de emprego disfarçada?

Compreendemos que essa categoria, por estar no limiar tanto da esfera produtiva quanto da esfera educativa, convive com certo confronto de perspectivas, que colocam o estágio como um momento da relação entre capital e trabalho, e, portanto, como um momento que resulta das relações contraditórias fundamentais da sociedade capitalista.

O interesse e as inquietações por analisar as relações de trabalho e as condições laborais dos estagiários da Educação Infantil (EI) e os seus possíveis impactos na prática pedagógica desses estudantes se deu em primeiro lugar pelo fato da pesquisadora ter vivido essa mesma experiência quando estudante do curso de Pedagogia, o que suscitou a percepção de que o estágio remunerado extrapola, e muito, os limites determinados por sua legislação, tornando-se assim uma atividade que desvirtua sua principal finalidade. Em segundo lugar é pelo fato constatável de que é comum a contratação de estagiários em instituições de EI, pois, nesse nível de ensino, o estagiário atua como auxiliar/ajudante de turma, uma vez que a faixa etária atendida demanda maior atenção e cuidados e uma relação menor professor/aluno. Embora o estágio seja um ato educativo escolar supervisionado, uma vez que esses estudantes ainda estão em processo de formação profissional, 65,2% dos entrevistados da nossa pesquisa disseram

assumir sozinhos frequentemente a responsabilidade pelas turmas em que atuam.

É importante ressaltar que a forma como a EI foi se constituindo no Brasil, prevalecendo por muito tempo seu caráter assistencialista, traz ainda hoje para esse nível de ensino estigmas de informalidade, voluntariado, arranjo doméstico etc. Infelizmente, ainda se tem a visão de que quanto menores as crianças a serem educadas, menor é o salário e a importância do profissional responsável por elas (LIRA, 2010). Por esse motivo encontramos, em redes municipais e privadas de EI, diversificadas e desiguais situações de trabalho e emprego.

De fato, como demonstra a literatura e a pesquisa realizada, é na EI que novos arranjos profissionais, combinações e segmentações se apresentam, bem como a revitalização de velhas formas de divisão do trabalho e de intensificação. Tendo isso como pressuposto, é importante analisar como o estágio, assim como o estagiário, vem sendo utilizado nas instituições de EI, no sentido de buscar compreender se essa não é mais uma das diversificadas formas de trabalho e emprego encontradas nessas instituições.

Frente a essa problemática, esta pesquisa se mostra relevante, pois almejamos analisar os relatos - informações de como se dão as práticas docentes das estagiárias, estando estas permeadas por relações trabalhistas reduzidas e flexíveis, e também porque consideramos a importância do trabalho desenvolvido pelos profissionais da EI, caracterizada como uma atividade diretamente vinculada ao início do desenvolvimento humano e social das crianças.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa aliaram elementos qualitativos e quantitativos, considerados complementares no sentido de permitir uma melhor apreensão do objeto estudado, sempre buscando compreender a realidade. Primeiramente realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a fim de possibilitar o contato com o conhecimento já produzido sobre a temática proposta. No segundo momento, pela necessidade de captar empiricamente os reflexos da flexibilização das relações de trabalho na prática pedagógica dos estudantes/estagiários, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com vinte e dois estudantes/estagiários que atuam na EI de instituições privadas e públicas do município de Guarapuava. Aliar aspectos qualitativos e quantitativos

levou-nos ao desenvolvimento do processo investigativo da seguinte forma: realização de entrevistas semiestruturadas - uma vez que essa técnica permite que o entrevistado trate do tema proposto, havendo flexibilidade - e aplicação de questionário, constituído por questões objetivas, que auxiliou na construção do perfil dos entrevistados e também a abstrair questões mais genéricas das relações laborais desses sujeitos.

Por meio desses instrumentos, analisamos os dados em duas categorias principais, sendo: **estágio e a sua dimensão laboral** – exploramos nessa categoria as atividades e atribuições dos estagiários na EI; a jornada de trabalho ou jornada de atividades como é definida pela Lei do Estágio 11.788/2008; a contraprestação que os estagiários recebem pelas atividades desempenhadas no estágio remunerado; o contrato de estágio; benefícios e formação continuada; e as situações de constrangimento vividas no estágio; **estágio e a sua dimensão formativa** – nessa categoria analisamos elementos da contribuição do estágio no nível da EI para a formação do futuro profissional como as atividades realizadas, relação entre teoria recebida na universidade e práticas que são realizadas no ambiente laboral, dentre outras questões.

Convém ressaltar que esta pesquisa baseia-se no enfoque materialista. Assim, as premissas das quais partimos, tal como advertiram Marx e Engels na Ideologia Alemã, são premissas reais e sujeitos reais, que vivenciam situações concretas (MARX e ENGELS, 1984). A categoria de análise em que se situa nosso objeto é a do trabalho, que segundo a teoria social de Marx, é a categoria fundante do ser social, e não deve ser confundida com trabalho abstrato, alienado. Tal categoria, assim como outras mais gerais - mercadoria, capital, lucro, mais-valia entre outras, foram pensadas pelo autor para compreender as determinações do modo de produção capitalista necessárias para apreensão do movimento real. Nosso objetivo será analisar o estágio como forma fenomênica das relações de trabalho, inserido nas contradições do capital. Assim, buscaremos compreender parte e totalidade num objeto específico particular.

Dentro da categoria geral do trabalho, especificamente do estagiário, encontraremos as mediações intrínsecas a partir das relações produtivas capitalistas, ou seja, as relações de trabalho que estão imersas em nosso objeto, tais como: condições laborais, remuneração, direitos trabalhistas etc. É a partir

das determinações desse modo de produção que vamos considerar a prática pedagógica do estagiário e suas condições laborais, para assim poder chegar a uma análise mais objetiva do objeto, por meio de conceitos mais simples: “[...] do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples.” (MARX, 1983, p. 218).

A fim de buscar compreender os impactos da reestruturação produtiva para a classe trabalhadora, buscou-se fazer uma retomada do contexto do qual emerge o fenômeno da flexibilização do trabalho no cenário mundial, bem como das mudanças para o mundo laboral – sobretudo, a flexibilização dos contratos e dos direitos trabalhistas em diversos setores da economia, a admissão de trabalhadores em empregos temporários, a subcontratação, o enfraquecimento dos sindicatos e, portanto, a precarização das condições de trabalho. Em seguida, adentramos na esfera brasileira, para compreender como esse processo foi aqui se configurando, já mostrando alguns traços na década de 1980, mas se tornando candente a partir de 1990, com a crescente flexibilização das relações contratuais de trabalho.

Num segundo momento, passamos a analisar propriamente a atividade do estágio. Primeiramente, partiu-se para a exposição da legislação que legitima e regulamenta a contratação do estudante/estagiário por empresas privadas, órgãos públicos ou profissionais liberais, a fim de estabelecer uma compreensão sobre essa atividade, que se desdobra em dois aspectos: o da esfera laboral e o da esfera educativa. Dessa forma compactua-se com a ideia de Campos (2011, p. 69), de que “[...] o estágio precisa ser considerado como ato educacional, mas também deve ser reconhecida a dimensão laboral, dada sua utilização real”. A seguir, debatemos a dimensão formativa do estágio, sobretudo como um ato educativo de reflexão e ação a partir da união entre teoria e prática, a qual julgamos ser essencial para a formação do professor. Assim, tomamos por base para a discussão o conceito central da filosofia marxiana – práxis. Nesse capítulo ainda analisamos aspectos relativos à história da EI no Brasil, relevantes para compreender o campo de práticas em que o estagiário, sujeito da nossa pesquisa, atua.

Por fim, no último capítulo da pesquisa apresentamos a análise sobre a realidade dos estudantes/estagiários da EI do município de Guarapuava - PR,

objeto central de estudo desta dissertação, enfatizando questões que demonstram a importância deste estudo para compreender o duplo caráter do estágio, sendo simultaneamente trabalho e formação, bem como o estágio como contratação atípica e flexível, com impacto na prática pedagógica dos estudantes/estagiários.

CAPÍTULO 1

1. EM DIREÇÃO A UMA NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO

Primeiramente devemos dizer que o estudo que aqui se propõe, ou seja, o da questão do estágio remunerado na EI, só tem significado e só pode ser compreendido se essa questão particular for relacionada com a totalidade, ou seja, com o modo de produção do sistema econômico vigente. Em verdade, isso se impõe "[...] porque o particular tem origem e desenvolvimento na complexa trama de relações que estabelece com as múltiplas formas concretas que constituem a totalidade." (RIBEIRO, 2012, p. 20).

Segundo a perspectiva teórica adotada, para compreensão do objeto de investigação, ou seja, para análise das dimensões da precarização do trabalho dos estagiários da EI – deve-se ir do singular ao universal em um movimento dialético. A partir do princípio da teoria social de Marx, é possível analisar os fenômenos históricos e sociais que se dão a partir de complexas mediações, por isso, é importante compreendê-las e saber de que forma estão postas no mundo do trabalho.

A imersão dessa particularidade no sistema de totalidades das relações capitalistas de produção nos leva à necessidade de estudar, como princípio heurístico, o mundo do trabalho em suas especificidades a partir do último quartel do século XX, momento de amplas e significativas mudanças, sobretudo para a classe trabalhadora, vinculadas às modificações histórico-econômicas da sociedade capitalista. No Brasil, esse fenômeno está posto singularmente a partir da década de 1980, quando a crise mundial se refletiu no crescimento econômico consubstanciado artificialmente pela política econômica do Estado ditatorial, o que se agravaria ainda mais na década de 1990, com o advento dos governos neoliberais.

Neste capítulo busca-se, então, discutir as transformações ocorridas no mundo trabalho e suas consequentes inter-relações para a precarização das relações laborais, com vistas a compreender o fenômeno concreto da precarização da relação laboral dos estagiários da EI. A partir dessa

compreensão mais ampla é que se pode analisar de uma forma mais qualificada as questões pontuais do estágio e realizar o estudo empírico da realidade de Guarapuava.

1.1 O precário mundo do trabalho – transição do fordismo ao toyotismo e o toyotismo

Marx, ao anunciar a sua teoria da "lei tendencial da queda da taxa de lucro", em *O Capital,* asseverou a impossibilidade de o capitalismo existir sem crises econômicas. Essa é uma das leis mais importantes que dá a esse sistema econômico impulso para o seu desenvolvimento. A história do capitalismo, desde o seu surgimento, evidencia uma sucessão de conflitos econômicos inevitáveis:

> As crises são ineliminéveis porque expressam o caráter contraditório do modo de produção capitalista – em si mesmas, elas são a demonstração cabal de que esse modo de produção é constituído e dinamizado por contradições e só se desenvolve com a reprodução e a ampliação dessas mesmas contradições. (NETTO e BRAZ, 2009, p. 163).

Na década de 1970, o capital sofreria mais uma grande crise. Autores chamam-na de crise estrutural[1], pois, daquele tempo até os dias atuais não houve uma real recuperação e volta aos níveis de desenvolvimento daquele período.

A "era do ouro"[2], período marcado pelo apogeu do fordismo[3] como regime de acumulação e pelo keynesianismo[4] como regime político e social, anunciavam um capitalismo sem contradições, pautado em um amplo pacto social, em que a produção em larga escala possuía um mercado em expansão e o Estado cumpria um largo papel intervencionista e controlador das crises. De acordo com (Hobsbawn 1992), nesse período houve o alcance de taxas estáveis de desenvolvimento econômico pelos países avançados, padrão de vida com nível

---

[1]Os autores Alves (2013), Antunes (2005) e Mészáros (2002) tratam com maior profundidade sobre a crise estrutural do capital.

[2] Período que vai do pós-guerra de 1945 até início dos anos 70.

[3]Segundo Antunes (1999) o binômio taylorismo/fordismo, expressão que dominou o sistema produtivo vigorando na grande indústria praticamente ao longo do século XX, baseava-se na racionalização das operações da produção a partir de inovações e técnicas organizacionais para a produção e consumo em massa.

[4]Keynes defendeu o intervencionismo estatal, acreditando que o capital não dispõe "espontânea e automaticamente da faculdade de utilizar os recursos econômicos; seria preciso, para *tal utilização plena* [...] que o Estado operasse como um regulador dos investimentos privados através do direcionamento dos seus próprios gastos" (NETTO e BRAZ, 2009, p. 195).

elevado, expansão e domínio do capital em nível mundial. No entanto, os “anos dourados”, que expressavam uma onda de expansão do crescimento econômico, e taxas de lucros, que se mantinham acima do nível histórico, chegaram ao fim; a taxa de lucro rapidamente declinou e o crescimento econômico também reduziu.

> A ilusão dos “anos dourados” é enterrada em 1974-1975: num processo inédito no pós-guerra, registra-se então uma recessão generalizada que envolve simultaneamente todas as grandes potências imperialistas e a que se seguiu outra, em 1980-1982 [...] **A onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas.** (NETTO e BRAZ, 2009 p. 214, grifos dos autores).

O capitalismo entrava em uma fase de relativa estagnação econômica, marcada principalmente pela baixa taxa de crescimento, queda de investimentos e estagnação de amplas regiões da periferia. A crise do modo de produção fordista, a partir do início dos anos 1970, fez com que o capital buscasse a recuperação do seu padrão de acumulação no espaço produtivo, bem como da hegemonia que vinha sendo perdida na Europa ocidental desde as explosões da década de 1960, em um grandioso ciclo de greves e lutas sociais que se estabeleceu (ANTUNES, 2008).

De acordo com Dedecca (1999) o sistema taylorista-fordista tornou-se obsoleto devido à incapacidade das grandes empresas em definir estratégias, remodelar suas estruturas e construir um novo modelo que favorecesse o aumento da produção, a elevação da produtividade e a expansão dos mercados. Como resposta à propensa crise, haveria de se romper com algumas tendências que marcaram um movimento de crescimento, conglomeração e internacionalização das empresas durante a década de 50 e 60.

O Estado de Bem-Estar Social - *WelfareState,* que deriva do regime político e social keynisiano, foi considerado a raiz última dessa crise estrutural. As políticas adotadas por esse modelo, as quais buscavam o pleno emprego, estabilidade aos trabalhadores, ganhos na produtividade e proteções sociais etc., foram culpabilizadas pelos gastos sociais excessivos de proteção ao trabalho,

políticas estas que estavam em desacordo com a ideologia neoliberal que se delineava como a saída para a crise.

A tensão que estava posta no cenário econômico seria modificada com o processo de reestruturação produtiva em âmbito global. As principais ações que tiveram reflexos mais evidentes para o processo de reorganização do capital foram: o advento do neoliberalismo[5], a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalhador, desmontagem do setor produtivo estatal, intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho e quebra da ação dos sindicatos. A reestruturação produtiva, o desmonte dos sindicatos de luta e a desregulamentação do mercado de trabalho são os aspectos da ofensiva capitalista contra os trabalhadores.

A reorganização das empresas dos países industrializados, no pós 75, esteve orientada a partir da tríade flexibilidade-competitividade-qualidade. A situação de instabilidade econômica requeria das companhias uma nova forma de se adequar às oscilações do mercado e para isso, um novo processo de reorganização produtiva necessitava ser gestado para poder garantir a sobrevivência das indústrias (DEDECCA, 1999).

Os desdobramentos apresentados pela crise necessitavam da atenção do capital para necessárias modificações no cenário, indicando algumas alternativas para saída da tensão posta, sendo elas: acontecer a chamada “Terceira Revolução Industrial”[6]; haver mudanças nas políticas de gestão e organização do trabalho e ocorrer transformações nos mercados de produtos – devido à concorrência intercapitalista. Essas alterações tendem a confrontar o sistema rígido anterior, visando alternativas mais flexíveis na produção (CORIAT, 1991 *apud* DRUCK, 1999*).*

Assim, um novo modo de planejar e produzir foi organizado, a começar pelas empresas induzidas pelas vantagens tecnológicas, que compreenderam que a implantação de plantas produtivas altamente informatizadas e

---

[5]De acordo com Anderson (1995) o neoliberalismo surge como uma reação teórica ao padrão intervencionista do Estado, após a Segunda Guerra Mundial. O precursor das postulações foi Friedrick Hayeck, que se opunha a limitações impostas ao mercado pelo Estado.

[6]De acordo com Alves (2000 e 2013) a primeira Revolução Industrial, significou a aplicação da ciência, a utilização da matéria inerte e das forças da natureza. A segunda tratou da utilização científica da matéria viva, do trabalho vivo. Já a Terceira Revolução Industrial significa a introdução da *nova maquinaria*, ao setor produtivo, vinculada à Tecnologia e à Ciência.

automatizadas permitiria a constituição de um novo modelo produtivo. Exemplo disso foi, principalmente, o setor automobilístico. A organização dessas novas unidades aconteceu juntamente com um processo de desconglomeração e globalização das grandes empresas

> A ideia de produzir bens mundiais que tivessem suas partes fabricadas em diversos países do mundo e uma planta de montagem única para cada produto fazia parte dessa estratégia. Essa orientação representou um grande rearranjo espacial e organizacional das empresas, com uma reconcentração do progresso técnico e de capital em suas matrizes [...] (DEDECCA, 1999, p. 72).

O modelo adotado foi o toyotismo[7]. Ele emerge no interior da "Terceira Revolução Industrial" impulsionando a revolução tecnológica, microeletrônica e de redes telemáticas, sob o pano de fundo do já instaurado processo de mundialização do capital e do "sócio-metabolismo da barbárie" (ALVES, 2007) que constituiria o precário mundo do trabalho.

Se no apogeu do modo de produção taylorista-fordista o poder de uma empresa poderia ser medido pela quantidade de operários que nela trabalhavam, nesse período de reestruturação produtiva, isso se reverteu. O exemplo a ser seguido era o da "empresa enxuta", ou seja, aquela que possuía o menor contingente de força de trabalho possível, porém, ainda assim, mantinha elevados índices de produtividade (ANTUNES, 1999).

Apesar desse novo modelo de produção preservar os traços constitutivos mais gerais do taylorismo-fordismo, como a lógica da racionalização do trabalho, ele apresenta em seu formato alguns traços distintos, principalmente um processo produtivo mais dinâmico e flexível.

Antunes (1999) evidencia os principais elementos que caracterizam esse regime de acumulação flexível e que se diferenciam do fordismo: a) sua produção se dá atendendo a exigências individualizadas do mercado consumidor, por isso está diretamente vinculada com a demanda; b) o trabalho operário ocorre em

---

[7]Modelo desenvolvido pelo Japão que visava o aumento da lucratividade, qualidade e flexibilidade da produção evitando desperdícios. O interesse pelo conceito japonês de gestão por parte das grandes companhias ocidentais veio devido ao sucesso que o país demonstrou em superar a crise do petróleo mantendo o seu crescimento industrial e à habilidade da indústria japonesa de conquistar mercados com produtos de alta qualidade e preços baixos (SHIROMA, 1993).

equipe e com multiplicidade de funções; c) o processo produtivo é flexível e possibilita ao trabalhador operar diversas máquinas; d) utiliza diversos programas de gerenciamento visando à qualidade total, com os princípios *just-in-time* e *kanban;* e) a estrutura da empresa toyotista é horizontalizada, ou seja, boa parte daquilo que antes era feito no espaço produtivo é transferido para "terceiros", produzindo-se apenas aquilo que é sua especialidade; f) organiza círculos de controle de qualidade - CCQ, com objetivo de aumentar a produtividade da empresa, trabalhadores são instigados a discutir seu trabalho e desempenho; g) ganhos salariais baseados na produtividade.

Por se tratar de um sistema produtivo organizacional de tecnologias avançadas, resultado da fase informacional no processo produtivo, recorre-se a um modelo produtivo mais flexibilizado, que descentraliza a sua produção principalmente às empresas terceirizadas

> A intensificação e a generalização destas práticas de gestão de trabalho desencadearão um processo de terceirização, levando a uma proliferação acentuada de micro e pequenas empresas, que mantém na sua maioria, contratos precários de trabalho, contribuindo para reforçar o chamado "mercado informal" de trabalho (DRUCK, 1999, p. 43).

Essas micro e pequenas empresas citadas pela autora, com contratos precários de trabalho invadem também a área da educação, como é o caso das instituições privadas de EI, que contam com a atividade laboral dos estagiários, por meio de contratos precários de trabalho.

As palavras de ordem foram dadas para o processo de organização do trabalho cuja finalidade é a intensificação das condições da exploração do trabalho, reduzindo muito ou totalmente o trabalho improdutivo, ou seja, aquele que não cria valor. Assim, os processos de terceirização, subcontratação, flexibilização, *CCQ*, *Kanban*, *Just-in-time*, *Kaisen*[8], passaram a ser incorporados no processo produtivo (ANTUNES, 1999).

---

[8]Esses termos foram criados originalmente pela Toyota Motor Company e atualmente são mundialmente reconhecidos e utilizados como modelos de organização e gestão do trabalho. Esses modelos fazem parte de um sistema de produção pautado, sobretudo na flexibilidade, no engajamento, na pró-atividade dos trabalhadores etc. O primeiro – CCQ – Círculo de controle de qualidade compreende um grupo de trabalhadores voluntários que realizam reuniões regularmente em busca da qualidade em suas organizações. O segundo – *Kanban* – refere-se a um sistema de

O sistema Toyota assumiu um valor universal para o capital em processo, devido às exigências do capitalismo mundial e das novas condições de concorrência. Todavia, à medida que esse sistema tornou-se universal para a produção de mercadorias, ele se adaptou a cada condição regional, nacional e setorial de organização e gestão, seja da grande indústria, seja da área de serviços.

A resposta do novo modelo de acumulação para os países capitalistas centrais, segundo Hobsbawn (1992), foi de contínuo desenvolvimento. Todavia, em um ritmo inferior à "Era do Ouro", ressalvados alguns períodos de estagnação nos anos de recessão entre 1973-1975 e 1981-1983. No fim do século XX, os países capitalistas mais desenvolvidos estavam como um todo "[...] mais ricos e mais produtivos do que no início da década de 1970 e a economia global da qual ainda formavam o elemento central estava imensamente mais dinâmica." (HOBSBAWN, 1992, p. 395).

O que deve ficar claro é que, apesar desse regime de produção ter surgido em um período específico do processo de reestruturação produtiva, seus preceitos, suas características, sua ideologia, passaram a vigorar para outros setores, não só o industrial, mas indo muito além das particularidades para que ele foi concebido.

Todas as transformações implantadas pelo capital nesse novo regime tinham como objetivo o aumento da taxa de lucro, nem que isso custasse a criação de novas formas de exploração do trabalho, com enormes impactos para a classe trabalhadora e para o meio ambiente.

Lombardi (1997, p. 66) nos diz que a implantação das novas tecnologias de produção e os novos modelos de gestão da organização do trabalho ocorreu de início em determinados países e em determinados ramos econômicos, não assumindo caráter generalizado, permanecendo ainda, em caráter expressivo, a utilização da produção em massa, com pouca tecnologia, com a intensiva utilização de mão-de-obra de baixa qualificação, realizando um "[…] trabalho

---

informação sobre os vários estágios da produção, bem como do seu estoque. O terceiro – *Just-in-Time* significa produzir no tempo certo, na quantidade exata, com uma quantidade de trabalho determinada, e o último, *Kaizen,* refere-se às práticas que promovem melhorias contínuas.

parcelizado e rotineiro e com sistemas de trabalho domésticos, familiar, paternalista, os quais se pensava terem desaparecido [...]".

Nesse sentido, são inegáveis as significativas mutações que ocorreram não só no mundo da produção, mas também do trabalho nas últimas décadas do século XX – a nova morfologia do trabalho com caráter multifacetado, polissêmico e polimorfo caracterizaram o perfil da nova classe trabalhadora (ANTUNES, 2005). Os meios pelos quais essa nova classe se forma é o que veremos no próximo item.

1.2 – Em direção à nova morfologia do trabalho

A década de 1980 presenciou, nos países avançados, profundas transformações no mundo do trabalho, seja na forma de inserção dos trabalhadores, seja nas suas relações produtivas, nas formas da representação sindical e política. Pode-se afirmar que essas mudanças foram tão intensas que a classe trabalhadora sofreu a crise mais aguda do século XX, atingindo não só sua materialidade, mas também a subjetividade humana. Alves (2013, p. 99) explica que existia nesse período a "captura" da subjetividade do trabalho vivo, que "[...] tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual [...]".

Os princípios organizacionais do toyotismo, no decorrer dos anos 80, foram adotados por várias corporações transnacionais no mundo todo, principalmente no setor industrial, e também tiveram suas particularidades adaptadas ao setor de serviços. Esse modelo passou a assumir um valor universal, incorporando com maior ou menor proporção as suas objetivações nacionais e setoriais, sempre pela via da racionalização do trabalho, dando ênfase à lógica da flexibilidade da produção. É importante enfatizar que não foram apenas as determinações tecnológicas e a nova gestão do trabalho que impulsionaram a nova ofensiva do capital, mas, sobretudo determinações políticas que ascenderam após as derrotas da classe trabalhadora nos principais países capitalistas nas décadas de 70 e 80. O ideário neoliberal, a partir de 1979, preconizado por Thatcher (Inglaterra) e Reagan (Estados Unidos), iniciou a desregulamentação da concorrência e a liberalização comercial, além de adotar políticas antissindicais:

> Sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e tão radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente. (CHESNAIS, 1996, p. 34).

Os preceitos da ideologia neoliberal foram levados a cabo pelos seus precursores: primeiramente pelos três maiores poderes que dominam o mundo, os EUA e o NAFTA[9], estes claramente hegemônicos política e economicamente, a Alemanha, que representa a União Europeia, e o Japão à frente dos demais países asiáticos. O complexo da reestruturação produtiva foi conduzido pelas corporações – empresas e conglomerados transnacionais, verdadeiros "agentes" do capital, que impuseram a nova ofensiva ao trabalho (ALVES, 2000).

Durante a década de 1980 e de 1990, em boa parte dos países europeus, as principais mudanças que puderam ser observadas e que caracterizaram um desequilíbrio nas relações de trabalho e, consequentemente, na classe trabalhadora foram: a) o crescente desemprego, b) o decréscimo de trabalhadores no setor industrial, c) aumento destes no setor de serviços, d) perda ativa do setor público em gerar empregos. Além disso, houve um estímulo às políticas de adoção de novas formas do uso do trabalho, caracterizadas pelo aumento de ocupações precárias nas pequenas empresas, na economia informal, principalmente por meio da descentralização produtiva (terceirização), crescimento do trabalho atípico[10] - contratos por tempo determinado, trabalho em tempo parcial etc. (KREIN, 2001).

A necessidade do mercado consumidor é o que estrutura o modelo toyotista. A flexibilidade do seu sistema produtivo é lei, incluindo também os trabalhadores, que devem ter direitos flexíveis. O número de trabalhadores

---

[9]O NAFTA é um bloco econômico formado por Estados Unidos, Canadá e México criado em 1922, e tem como objetivo facilitar as transações econômicas entre esses países.

[10]Luciano Vasapollo em seu livro *O trabalho atípico e a precariedade,* (2005) utiliza o termo "atípico" para caracterizar as novas modalidades de assalariamento, em contraposição às formas de trabalho regulamentadas e estáveis, vigentes no período de prevalência da indústria fordista. A partir da crise do fordismo que representa a expressão fenomênica de uma crise estrutural, foram redesenhadas novas e velhas modalidades de trabalho – trabalho atípico, com vistas a ampliar as formas de extração e exploração da força de trabalho e ajudar, nesse sentido, a recuperação das formas políticas, econômicas e ideológicas burguesas.

empregados nas fábricas é mínimo[11]. Quando necessário o capital busca subterfúgios como horas extras, subcontratação, trabalho temporário, na dependência das condições do mercado. Desse processo se efetiva a subproletarização do trabalho, decorrência das diversas formas que o trabalho abstrato, parcial, terceirizado, subcontratado, precarizado, entre tantas outras modalidades existentes. Nessa nova organização, marcada cada vez mais pela precariedade, flexibilização e desregulamentação, verifica-se um processo de crescente heterogeneização, complexificação e fragmentação das relações de trabalho.

Na "era" da flexibilização do trabalho, protocolos organizacionais são instituídos e traduzidos em regras e valores para a gestão do trabalho vivo. A captura da "subjetividade" do trabalhador e "manipulação" do consentimento operário são fundamentais para o funcionamento dos dispositivos organizacionais do toyotismo (*just-in-time, kanban, kaisen, CCQ*). O capital necessita do engajamento do trabalhador na produção em equipe, sua disposição "intelectual-afetiva"[12] é cooptada para corresponder à lógica da valorização e o operário é encorajado a agir proativamente - buscando encontrar soluções antes que os problemas aconteçam. Esses protocolos atingem os mais diversos empreendimentos capitalistas – seja na área da indústria ou na de serviços, que é o caso deste estudo.

O toyotismo, por estar diretamente relacionado à sua demanda, atendendo por isso exigências mais individualizadas e no menor tempo possível, exige que trabalhadores "polivalentes" da era flexível sejam capazes de dominar várias máquinas ao mesmo tempo – superando a relação um trabalhador/uma máquina, que fundamenta o fordismo, intensificando ainda mais o processo de produção. Assim, para levar a cabo o regime flexível, houve uma desespecialização e polivalência dos operários profissionais e qualificados, transformando-os em

---

[11]A exemplo disto podemos citar as indústrias automotivas brasileiras que, após longos anos de ascensão no Brasil, estão diante de uma crise devido à queda nas vendas dos veículos. As montadoras dizem ter excesso de funcionários, processo no qual as demissões são inevitáveis, e anunciam medidas para evitar demissões em massa como folgas e férias coletivas, adoção do esquema *layoff* – suspensão temporária do contrato, corte de turno, plano de demissão voluntária etc. Disponível em: <http://noticias.r7.com/economia/montadoras-de-veiculos-tem-excesso-de-funcionarios-e-mais-demissoes-serao-inevitaveis-12062015>

[12]Tal disposição "intelectual-afetiva" é resultado também da pressão social do desemprego, que cumpre função social psicologicamente, tanto na pressão e vontade de continuar empregado quanto na regulação, por baixo, dos salários.

trabalhadores multifuncionais. O toyotismo exige que o operário possua habilidades cognitivas e comportamentais para operar os dispositivos da automação flexível, exigências dadas pela nova base técnica de produção. Todavia, há nisso uma incoerência, pois:

> [...] criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador "polivalente multifuncional" da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais "intelectual" (sempre entre aspas). E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time,* emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural. (ANTUNES, 2005, p. 32).

Corroborando esse pensamento, Vasapollo (2005) nos diz que, do ponto de vista dos trabalhadores, a inserção da informatização no sistema produtivo do regime toyotista, além de ter causado um enorme desemprego estrutural, desqualificou o trabalho já existente e o transformou em trabalho atípico, caracterizado pelo alto nível de precarização.

Outro fator que também se evidenciou nesse período foi o desemprego. A redução enorme de trabalho vivo decorrente da intensiva incorporação de tecnologias empregadas à produção, que não cria novas formas de ocupação, teve como resultado um aumento exponencial de desempregados. Com o desenvolvimento das forças produtivas, abriram-se novos caminhos às relações de produção mais flexíveis:

> Esta mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo que a literatura qualifica como sendo uma nova *Revolução Industrial* permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo. Vale registrar que a mudança para uma base técnica de tecnologia flexível, informatizadora, embora se dê em um grau e velocidade diferenciados, é uma tendência do sistema. (FRIGOTTO, 2003 p. 77, grifos do autor).

Todavia, o fator do desemprego para os liberais estava relacionado ao fato da rigidez do mercado de trabalho. Assim sendo, uma das principais conclusões a

que se chegou para o enfrentamento desse problema foi a flexibilização da legislação laboral, que permitiria ao mercado encontrar o ponto de equilíbrio entre a demanda e a oferta da força de trabalho. Essa visão de que o desemprego tinha uma relação direta com a estrutura institucional e a organização do mercado de trabalho, ganharia força nos anos 80 e 90 entre diversos governos nacionais.

> Muitos governos, após a ascensão de Reagan e Thatcher e em acordo com as orientações dos organismos multilaterais, assumiram a ideia de que a excessiva regulamentação é cara e inibe o processo de contratação, pois provoca distorções no mercado, impedindo o equilíbrio entre a demanda e a oferta de emprego. No mercado autorregulado, dentro da perspectiva neoclássica, o desemprego tenderia a ser ficcional ou voluntário. (FRIGOTTO, 2003, p. 23).

Os mecanismos institucionais do mercado de trabalho e a proteção social por ele garantido foram vistos como empecilhos para o desenvolvimento econômico.

O desemprego aberto[13] é outra variável da reestruturação produtiva levantada por Pochmann (2001), que se apresentou a partir do último quarto do século XX. Essa condição aparece quando muitos trabalhadores não desenvolvem nenhuma atividade laboral, porém, estão à procura com condições de ocupá-las de imediato. A constituição do exército industrial de reserva tornou-se irreversível.

> [...] o mais significativo é o fato do capitalismo contemporâneo ter transformado o *desemprego maciço* em fenômeno permanente – se, nos seus estágios anteriores, o desemprego oscilava entre "taxas aceitáveis" e taxas muito altas, agora todas as indicações asseguram que a crescente enormidade do exército industrial de reserva torna-se irreversível. (NETTO e BRAZ, 2009, p. 220, grifos dos autores).

A premissa do "pleno emprego" evidenciada nos "anos dourados", foi substituída - e defendida pelos capitalistas - pelas formas de emprego precárias que não asseguram quaisquer garantias sociais, por empregos em tempo parcial, subcontratados etc. Os agentes do capital insistem que as formas precárias de trabalho – seja via flexibilização ou desregulamentação das relações de trabalho,

---

[13]De acordo com Singer (1999), o desemprego aberto se caracteriza pelos indivíduos que estão solicitando e procurando ativamente por emprego.

alargariam as oportunidades de emprego, argumentação desmentida pelos fatos, uma vez que em todos os países onde o trabalho foi flexibilizado ocorreu o crescimento do desemprego (NETTO e BRAZ 2009).

O enfraquecimento do poder sindical é outro aspecto evidenciado pela literatura que aborda as transformações no mundo do trabalho e as repercussões para a classe trabalhadora. Sob a égide da mundialização do capital e da reestruturação flexível, em que a forma de ser da classe trabalhadora modifica-se essencialmente, tornando-se fragmentada, complexificada e heterogeneizada, os organismos sindicais também são afetados em escala mundial. A expressão mais evidente dessa crise do enfraquecimento sindical, especialmente na década de 80, foi a diminuição das taxas de sindicalização. Essa constatação é evidência da grande retração dos trabalhadores ditos "estáveis" e do aumento dos trabalhadores com contratos de trabalho flexíveis – *part-time,* temporários, subcontratados etc. O poder sindical, que historicamente estava ligado à defesa dos interesses dos trabalhadores "estáveis", tornou-se incapaz "[...] de dar uma resposta ao conjunto de problemas resultante da grande ampliação da classe trabalhadora" (BERNARDO, 2000, p. 67).

O processo de desconcentração do capital – *desterritorialização da produção,* como foi chamado por Netto e Braz (2009), também merece atenção pelos impactos que essa característica do regime toyotista trouxe para a classe trabalhadora. O capital, a fim de externalizar custos sem perder o controle da produção, desmembra e desloca unidades produtivas inteiras para novos espaços territoriais – em especial áreas subdesenvolvidas ou periféricas, onde a exploração do trabalho pode ocorrer de maneira mais intensa devido à falta de legislação trabalhista e cultura de luta sindical.

As atividades desconectadas do grande capital monopolista são realizadas por pequenos empresários, cooperativas[14] de produção, trabalhadores autônomos, entre outros, o que transforma a quantidade de postos de trabalho formal em ocupações que não oferecem garantias e direitos e que não pagam os

[14]Fazemos menção ao documentário *"favela fábrica",* disponível na internet, que elucida como ocorre a terceirização de produtos industriais, em uma fábrica improvisada localizada na zona oeste de São Paulo, onde os operários trabalham em casa, sendo a maioria constituída por crianças, idosos, mulheres sem direitos trabalhistas assegurados, sem normas de segurança de trabalho, sem o mínimo de carga horária estabelecida etc.

custos correspondentes a esses trabalhadores (SINGER, 1999). Na produção terceirizada, as condições de trabalho são piores que as das grandes indústrias, pois nelas os trabalhadores ainda têm possibilidade de se organizar e lutar por certos incentivos, por meio da luta sindical.

Druck (1999) aponta elementos sobre o processo de subcontratação e terceirização, diferenciando os processos que acontecem nas grandes corporações e nas pequenas e médias empresas, nas quais os trabalhadores estão submetidos às mais precárias formas de trabalho.

> É verdade que o toyotismo assume formas nacionais e regionais assim como o fordismo. É verdade também que é na indústria automobilística, em particular, que se torna mais visível a aplicação do toyotismo, assim como nos ramos industriais de produção discreta – quando compreendido como um modo de gestão e organização do trabalho. Ou seja, está implícito, nesta concepção, que o modelo só é aplicado nas grandes corporações, onde as relações de trabalho são mais organizadas. Na minha compreensão, é parte integrante do modelo japonês esta diferenciação interna que se visualiza nas grandes corporações em relação às pequenas e médias empresas. [...] no caso das pequenas e médias empresas, que formam a rede de subcontratação, encontram-se todos os tipos de trabalho marcado, em geral, por uma instabilidade muito grande. [...] há menos qualificação de mão-de-obra, condições precárias de trabalho, assim como contratos irregulares e de trabalho ocasional ou parcial [...] com padrões salariais mais baixos que os vigentes nas grandes corporações. Estas pequenas e médias empresas são duramente subordinadas à gestão e organização do trabalho de tipo toyotista, tem que empreender enorme esforço para dar conta dos padrões de qualidade e produtividade exigidos. (DRUCK, 1999, p. 42).

A intensificação do trabalho e a exploração do trabalhador também podem ser identificadas nesse modelo a partir de estratégias que combinam a extração de mais-valia absoluta e relativa[15] com o objetivo de reduzir o tempo de trabalho necessário. As mudanças de ordem organizacional e tecnológica alteraram o ritmo e a velocidade da cadeia produtiva. A operação de diversas máquinas ao mesmo tempo e o aumento da jornada de trabalho, por vezes devido à demanda,

[15] De acordo com Marx (1983), a mais-valia pode se concretizar de suas formas: mais-valia-absoluta e mais-valia-relativa. A primeira consiste no aumento do ritmo do trabalho, da vigilância no processo de produção, do aumento da jornada de trabalho. A segunda se refere a recursos tecnológicos utilizados para acelerar o processo de produção e aumentar a quantidade de mercadoria produzida.

caracterizam a exploração da mais-valia por meio de um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando fortemente as formas de mais-valia absoluta e relativa (ANTUNES, 1999).

O modelo do toyotismo não é meramente o “modelo japonês” de produção, apesar de sua gênese ter se dado no Japão. A partir do momento em que sua expressão adquiriu dimensão universal, no decorrer da década de 1980, ele perdeu a sua singularidade restrita, passando a ser projetado como “[...] uma categoria universal, que articula, em si, um complexo de particularidades regionais nacionais (e locais), seja de setores e empresas” (ANTUNES, 1999, p. 157).

Dessa forma, a classe trabalhadora do mundo contemporâneo, após as diversas mutações que vieram ocorrendo na divisão “sociotécnica” do trabalho e na própria divisão internacional do trabalho sob a mundialização do capital, segundo Antunes (1999; 2000; 2005), não é idêntica à do século passado e nem está em via de desaparição, como apontam algumas teses[16], assim como não perdeu ontologicamente seu sentido estruturante

> Houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas paralelamente, efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; vivencia-se uma subproletarização (subemprego) intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado. (ANTUNES, 2000, p. 49).

[16]De acordo com Antunes (1999, 2000 e 2005) há uma crítica por parte de alguns sociólogos (André Gorz, Claus Offe, Habermas, Dominique Méda, Jeremy Rifkin, Kurz) que postulam o fim da centralidade do trabalho, bem como do seu significado na contemporaneidade. Segundo o autor, a tese do fim do trabalho é inconsistente, pois o trabalho não está em via de desaparecer. O capital pode ser reduzido, porém não pode eliminar completamente o trabalho vivo do processo da criação de mercadoria. O trabalho ainda é a forma central para a criação de valor. Todavia, na forma contemporânea, ele se torna mais complexo e heterogêneo. O capital, em seu desenvolvimento, faz oscilar o caráter do trabalho “[...] ora reiterando seu sentido de perenidade, ora estampando a sua enorme superfluidez da qual são exemplos os precarizados, flexibilizados, temporários” (2005, p. 17).

Deve-se considerar que a classe trabalhadora moderna na conformação atual é sinônima de classe *que vive do trabalho*[17], composta pela totalidade de assalariados – homens e mulheres que não possuem os meios de produção e como meio de sobrevivência vendem sua força de trabalho ao capitalista. Ainda que tenham no seu núcleo central os trabalhadores produtivos - ou seja, aqueles que produzem mais-valia e participam diretamente do processo de valorização do capital, é necessário acrescentar que na moderna classe trabalhadora, a *classe que vive do trabalho*, também estão inclusos os trabalhadores improdutivos "[...] aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, sejam para uso público ou para o capitalista, e que não constituem como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia" (ANTUNES, 2000, p. 102).

A redução do proletariado fabril tradicional, manual, estável e especializado da era fordista assume um novo caráter. Trata-se de um novo proletário fabril e de serviços. A força de trabalho passa a ser utilizada em um regime de flexibilização, marcado pela desregulamentação das relações de trabalho e pela ausência de direitos:

> Desenvolve-se um novo ciclo no capitalismo, um novo modelo, junto com a redução do trabalho, com o desemprego estrutural, o desemprego invisível, o trabalho ilegal e mal remunerado, a precariedade e flexibilização [...] (VASAPOLLO, 2005, p. 103).

O processo da mundialização do capital, a política neoliberal e a reestruturação produtiva da era flexível representaram para milhões de trabalhadores uma nova condição de trabalho, cada vez mais atípica e precarizada, que se contrapõe ao modelo fordista, caracterizado pelo pleno emprego com duração indeterminada. Um grande número de trabalhadores atualmente é afetado pelo pagamento de baixos salários, pela alta rotatividade no

---

[17]Expressão criada e utilizada por Ricardo Antunes no livro *Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho* (1999). De acordo com o autor, as significativas mutações que ocorreram no mundo produtivo e do trabalho nas últimas décadas do século XX, dada a crise estrutural, fez com que entre tantas outras consequências fosse implantado um processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo produtivo, que afetou o mundo do trabalho fortemente e, consequentemente, a *classe que vive do trabalho,* repercutindo na subjetividade e nos valores constitutivos dos trabalhadores.

emprego, por contratos por tempo determinado, de meio expediente, que permitem o “aluguel” de força de trabalho quando e por quanto tempo o capitalista achar necessário. Para os trabalhadores isso representa a perda de direitos sociais e mesmo de dignidade humana. A insegurança e a falta de perspectiva são apenas alguns dos sentimentos que o capital deixa ao contingente de trabalhadores precarizados. De acordo com Mattoso (1993, p. 131):

> Durante vários anos identificou-se o fortalecimento destas "novas formas de trabalho", "trabalho atípico", ou "trabalho diferenciado" à crise econômica. Depois de cerca de oito anos de crescimento econômico, a natureza estrutural das mudanças que as determinaram passaram a ser reconhecidas (menor crescimento do emprego industrial e ampliação do emprego nos serviços, novas estratégias de administração nas empresas e a busca de sistemas de produção mais flexíveis).

Em se tratando do contexto brasileiro, de acordo com Leite (1997), o processo de ajuste estrutural no Brasil iniciou-se no país em um período distinto, relacionado à economia internacional, com pelo menos mais de uma década de atraso. O próximo capítulo tratará das mudanças e seus reflexos no cenário brasileiro.

CAPÍTULO 2

2. O PRELÚDIO DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL

No capítulo anterior fez-se um resgate histórico da reorganização econômica ocorrida no capitalismo mundial a partir de sua crise de superprodução, – trajeto importante para perceber, a partir de agora, como isso se impôs aos países periféricos menos favorecidos na divisão internacional do trabalho para adentrar no novo regime da acumulação capitalista. Como a metodologia adotada pelo trabalho necessita do movimento dialético para sua análise – indo do particular para o geral – adentramos, neste momento, na esfera brasileira, a fim de compreender como se desenharam, aqui no Brasil, as transformações mais significativas para a constituição de um mundo de trabalho que possui características plurais, em geral atípicas do mercado de trabalho formal.

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pela busca da estabilização macroeconômica e de novos desafios da indústria para o desenvolvimento competitivo. O país se encontrava imerso em um cenário de estagnação econômica devido à instabilidade causada pela dívida externa, aceleração inflacionária e "desorganização nas finanças públicas". O Estado viu-se compelido diante desse cenário, o que acabou inviabilizando a criação de uma política industrial e tecnológica que superasse a política de substituição das importações[1]. A deterioração das contas impossibilitou a reprodução do capital industrial (COUTINHO e FERRAZ, 1993).

O governo Reagan, ao final da década de 1980, preocupado com o enorme déficit das contas públicas dos EUA, empreendeu uma política de fortalecimento do dólar, por meio da ampliação da taxa de juros.

---

[1] A política de substituição de importações sustentava, desde os anos 30, os programas de desenvolvimento do país. Após a crise de 1929, a política de substituição de importações foi implementada com o objetivo de desenvolver o setor manufatureiro e resolver os problemas de dependência de capitais externos.

> Os serviços da dívida sofreram forte aumento, o que levou muitos países a se endividarem ainda mais para pagarem as dívidas contraídas anteriormente, gerando assim um crescimento financeiro das dívidas. (CORSI, 2003, p. 26).

Boa parte dos países endividados, como é o caso do Brasil, entrou em um período de estagnação. A adoção de políticas recessivas inspirada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) levou o país a lançar todos os seus esforços em torno do pagamento da dívida externa, do combate à inflação e à crise fiscal do Estado.

Com a recessão entre os anos 1981 e 1983, houve a retração do mercado interno e consequente queda da produção industrial do país, o que incentivaria a exportação para algumas empresas do mercado externo. Os países de estágio mais avançado de industrialização, (Argentina, México e Brasil) segundo Coutinho e Ferraz (1993, p. 42), "[...] beneficiaram-se da expansão do comércio internacional, da valorização do dólar e da relocalização de atividades das multinacionais e aumentaram suas exportações de produtos industriais."

Assim, de acordo com Alves (2000) houve, nesse período, um "ajuste exportador" que desembocaria em um "choque de competitividade", o que levaria as grandes indústrias, principalmente as do setor automobilístico, a adotar, ainda de modo insignificante, novos padrões organizacionais de cariz toyotista, objetivando impulsionar a competitividade

> Durante a década de 1980, os países latino-americanos adotaram um verdadeiro programa de substituição de importações como decorrência do receituário de agências multilaterais orientado para a geração de saldos na balança comercial, pelo menos, suficientes ao pagamento do serviço das dívidas externas dos países latino-americanos. (POCHMANN, 1999, p. 55).

A racionalização defensiva por parte do setor industrial mais expressivo no país, a indústria automobilística, levou a uma progressiva reestruturação produtiva, desencadeando vários fatores como: a demissão em massa de operários e o aumento da produtividade via intensificação do trabalho e/ou flexibilização do uso da força de trabalho nas empresas. De acordo com Alves (2000, p. 122) "[...] aumentar a qualidade, a precisão e a flexibilidade da

produção, passou a ser determinante na busca de novos padrões internacionais de competitividade".

A queda dos investimentos impossibilitou que a indústria designasse fundos para sistemas tecnológicos microeletrônicos, o que se daria com maior expressividade a partir de 1984. Todavia, a adoção de modelos que não necessariamente demandavam incrementos tecnológicos foi utilizada na produção. Foi o caso dos CCQ's – Círculo de Controle de Qualidade e dos sistemas *just-in-time* e *kanban,* que garantiram um novo salto de racionalização.

O conceito do "toyotismo restrito" foi utilizado por Alves (2000) para caracterizar essa particularidade do complexo da reestruturação produtiva no país nos anos 80. Entretanto, a utilização restrita de algumas técnicas do modelo japonês na produção industrial se caracterizaria muito mais como técnicas administrativas de racionalização do que precisamente o modelo sistêmico do toyotismo, que visava ao controle, ao engajamento, à subsunção da subjetividade do trabalhador à lógica do capital.

De 1984 a 1986, com o cenário propício das exportações ao mercado mundial, houve um incremento nos investimentos da indústria em novas tecnologias microeletrônicas para a modernização industrial. São exemplos da modernização no circuito produtivo as máquinas-ferramentas de comando numérico, robôs, flexibilização das linhas de montagem, entre outros. As principais características desse momento de inserção das tecnologias no setor produtivo são essas:

> 1) Sua incorporação é parcial e seletiva, concentrando-se nas grandes indústrias do setor metal-mecânico, automobilístico, petroquímico, e siderúrgico; a incorporação ocorre em pontos estratégicos da produção, do ponto de vista da qualidade do produto ou do controle do processo produtivo; 2) A heterogeneidade tecnológica se mantém e se reproduz, o que implica dizer que as novas tecnologias convivem com o trabalho manual e as máquinas eletromecânicas. [...]; 3) As novas tecnologias microeletrônicas na produção predominavam na grande empresa vinculada à exportação muitas vezes na corporação transnacional (que dirige ao mercado externo parte significativa de sua produção) [...]. O que implica dizer que o impulso em direção à modernização tecnológica e organizacional irradiou-se para outros segmentos produtivos a partir das empresas mais diretamente vinculadas ao mercado externo. (ALVES, 2000, p. 137).

Segundo Antunes (2014), o que determinantemente levou ao processo de reengenharia industrial e organizacional foi: a) a imposição das empresas transnacionais, que levaram as suas subsidiárias no Brasil a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos inspirados no toyotismo, e formas flexíveis de acumulação, b) a necessidade, no que se refere aos capitais e aos seus mecanismos de concorrência, de preparação da indústria brasileira para a fase da competitividade internacional e, c) necessidade das empresas nacionais responderem ao avanço do “novo sindicalismo” e das formas de confronto que se estruturavam nos locais de trabalho.

Como se pode observar, a crise do capitalismo brasileiro na década de 80 impulsionou as modificações industriais caracterizadas pelo “toyotismo restrito”. A reestruturação do sistema produtivo ocorreu principalmente nas indústrias que possuíam a produção para a exportação. Todavia, as circunstâncias vividas pelo país, de grande endividamento externo e de poucas condições de implementar com autonomia programas de desenvolvimento que incorporassem novas tecnologias para enfrentar as mudanças em curso na economia mundial, não despertavam interesse no grande capital (CORSI, 2003).

Isso só mudaria na década de 1990, quando Japão, Europa Ocidental e EUA, entraram em um período de estagnação e baixo crescimento econômico, em que a falta de oportunidades de investimentos associada à queda da taxa de lucros dos países centrais levaria a um volume de procura significativo por condições melhores de valorização em diferentes regiões do mundo. Nesse contexto, a América Latina chamou atenção das grandes empresas de capital financeiro.

Foi somente na década de 1990, sob as aspirações da era neoliberal, que se instaurou um novo modelo de desenvolvimento capitalista, vinculado à mundialização do capital, em que o sistema produtivo industrial passou a utilizar reiteradamente a automação microeletrônica, passando do “toyotismo restrito” para o “toyotismo sistêmico”.

Nos anos de 1987-1989, o país teve o impulso tecnológico amenizado, pois o período foi marcado por uma crescente instabilidade inflacionária e por

oscilações na produção e no emprego, manifestando uma tendência recessiva (CORSI, 2003).

A elevação da inflação e a ruptura do padrão de desenvolvimento colaboraram para o processo de estagnação da esfera produtiva, tornando os ciclos, que anteriormente eram intensos, embora curtos e instáveis, praticamente inexistentes, interrompendo o processo de assalariamento e de formalização das relações laborais, aumentando o nível de pobreza, exclusão e heterogeneidade da estrutura do mercado de trabalho. Todavia, contraditoriamente ao fracasso das tentativas liberais de reestruturação produtiva, manteve-se, ainda que temporariamente, as bases sociais dos sindicatos, que ampliaram a criação de espaços democráticos. Os trabalhadores, mesmo tolhidos pela crise e pelo processo inflacionário, avançavam na busca da reconquista de direitos, com a criação de centrais sindicais e elevação do número de sindicalizados, ampliando assim os espaços de negociação e conquistando maior reconhecimento social (MATTOSO, 1993).

Apesar do avanço das forças sindicais na década de 80, posteriormente estas não conseguiriam suprimir as forças ofensivas conservadoras. Nesse período, segundo Alves (2007, p. 276)

> Instaura-se um amplo processo de *precarização* para o mundo do trabalho que atinge os trabalhadores assalariados “integrados”, por meio da perda de direitos e da instabilidade de carreira e ascensão social (por exemplo, a “crise do Estado”, importante empregador no País, atinge categoriais assalariadas importantes ligadas às atividades produtivo financeiras estatais); e para os trabalhadores proletários “excluídos” do mercado de trabalho formal, em virtude da crise do desenvolvimento econômico, variável importante de expansão da oferta de empregos formais, e o fechamento do universo de mobilidade social.

É na década de 1990 que se intensificou o processo de reestruturação produtiva do capital, sobretudo pela necessidade imperante de competitividade que traria à realidade brasileira elementos de continuidade e descontinuidade das fases anteriores.

2.1 - Década de 1990: um novo paradigma se estabelece

As políticas recessivas recomendadas pelo FMI para os países subdesenvolvidos adotadas ao longo da década de 80 foram um verdadeiro fracasso. Estas se mostraram insuficientes para o combate à inflação e à retomada do crescimento econômico, embora tivessem evitado o não pagamento das dívidas externas. As dimensões dessas políticas culminaram em um debate que levaria ao chamado "Consenso de Washington"[2], que encerraria em novas políticas de estabilidade econômica a partir de um plano de reformas para os países endividados (CORSI, 2003). Esses planos estavam basicamente atrelados à desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do papel do Estado.

De acordo com as proposições do consenso de Washington, os modelos de desenvolvimento baseados na ação do Estado na economia e em mercados nacionais foram a causa básica dos problemas econômicos enfrentados pelos países latino-americanos a partir da década de 1980 (CORSI, 2003). Além do mais, a burguesia viu no neoliberalismo a opção para contrariar a tendência da queda das taxas de lucros que os países centrais estavam vivendo naquele período, aproveitando-se do retrocesso do capitalismo periférico.

Segundo Harvey (2008), a restauração do poder da elite econômica dos Estados Unidos e de outros países capitalistas deu-se, sobretudo, por meio da extração de mais-valia pelo resto do mundo, e também de fluxos internacionais e de práticas de ajuste estrutural previstas pelas instituições financeiras multilaterais, com vistas a garantir o pagamento da dívida. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram que implementar algumas reformas institucionais. As mais significativas foram o corte com gastos sociais, privatização e leis do mercado de trabalho mais flexíveis.

A abertura comercial e financeira que teve início com o governo Collor caracterizou um período de adoção de estratégias para a inserção competitiva do país no mercado internacional, período que foi retomado com maior vigor no governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1996.

---

[2]O "consenso de Washington", formulado em 1989, foi um conjunto de medidas elaborado por economistas de instituições financeiras, a fim de promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldade. Segundo Harvey (2008, p. 51) "[...] os modelos norte-americano e inglês de neoliberalismo foram ali definidos como a solução para os problemas globais".

A abertura comercial atingiu o setor industrial bruscamente, rompendo com a política de substituição de importações, que sustentava, desde os anos 30, os programas de desenvolvimento do país. Depois da vitória de Collor e durante os primeiros anos da década de 1990, a estratégia neoliberal parecia ser a única alternativa presente como saída para o esgotamento do padrão de desenvolvimento brasileiro. O que era oferecido para que se alcançasse o desenvolvimento era que o país se ajustasse, de forma subordinada, à economia mundial (MATTOSO, 1993).

O país buscou trilhar, então, um modelo de estabilização a partir de reformas estruturais que mantivessem o equilíbrio macroeconômico, além da abertura dos mercados que conservassem vinculação com a economia mundial. Segundo Coutinho e Ferraz (1993), a situação da indústria brasileira na década de 1990 contrastava com a rapidez e a profundidade das inovações que já tinham sido alcançadas pelas economias desenvolvidas. Esta, em boa parte, se comparada com os padrões internacionais, operava com instalações tecnologicamente defasadas, apresentando deficiência na implantação de tecnologias dos processos, atraso nas tecnologias dos produtos, além de efetuar poucos investimentos na busca por inovações. As exceções estavam em empresas de grande porte, de bens duráveis e bens de capital, que nos últimos anos haviam apresentado força econômica. Todavia, a maior parte das indústrias brasileiras, principalmente as de menor porte, produtoras de bens não-duráveis, apresentavam custos elevados e baixos índices de produtividade, o que dificultava a sua capacidade de competir.

Para a situação posta era necessário que fosse desenvolvido um projeto que levasse à “[...] articulação de uma política de competitividade, dentro de um projeto nacional de desenvolvimento competitivo, capaz de acelerar a difusão das inovações técnicas e organizacionais no sistema industrial brasileiro.” (COUTINHO e FERRAZ, 1993, p. 32).

As medidas que buscavam promover um novo patamar de modernização industrial pressupunham a desregulamentação do comércio exterior, além da redução de alíquotas para importações. Igualmente objetivavam que capital privado e nacional fossem reestruturados e fortalecidos. Todavia, era necessário que se aumentasse a produtividade, buscando a independência de subsídios e

incentivos fiscais e enfrentando a concorrência externa num mercado aberto, sem tanta proteção estatal. O apoio de créditos oficiais seria seletivo e exclusivo para investimentos que supunham a reestruturação da indústria e a expansão do comércio exterior. A orientação dominante era uma: fomentar a concorrência nacional por meio da abertura comercial, desregulamentar as ações do Estado e privatizar. A competitividade era o novo critério do processo produtivo (ALVES, 2000).

Com a entrada da política neoliberal, abertura comercial e desregulamentação do comércio exterior

> [...] abriu-se o espaço para consolidar o 'toyotismo' que se afirma, a passos rápidos, como base para a renovação das relações de trabalho no Brasil, cumprindo a exigência da flexibilidade para o capital. (OLIVEIRA, 2004, p. 99).

Decaiu sobre o país uma onda de competitividade em que diversas indústrias dos setores de ponta introduziram em seu sistema produtivo a lógica da produção toyotista, bem como de formas de gestão de trabalho de acordo com imperativo da flexibilização e do envolvimento dos trabalhadores com a qualidade e produtividade.

Mattoso (1993) afirma que as políticas neoliberais não foram só aceitas no país porque se tratavam de uma imposição dos EUA e organismos internacionais, mas, sobretudo, porque tiveram apoio de importantes setores empresariais (industriais, agrícola), da classe média e, inclusive, de certa parcela de trabalhadores brasileiros. Esses setores, encantados com o "canto da sereia" de modernização conservadora e integração à economia mundial, pouco se importavam com maiores determinações que esse regime traria à sociedade.

Sob o governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1994, com o Plano Real, instaurou-se um novo ciclo de crescimento do capitalismo no país, criado por um "clima macroeconômico" que impulsionou com maior vigor o complexo de reestruturação produtiva, que iniciara de forma muito incipiente no Governo Collor. Para isso se impunham novas bases materiais no campo da produção, para que fosse instaurado de vez o "toyotismo sistêmico". O choque de competitividade engendrado pela abertura comercial, em que o mercado brasileiro

se voltava para a concorrência do mercado internacional, ampliou a necessidade das indústrias se adequarem às exigências de qualidade e produtividade, em que:

> [...] ocorrem importantes mudanças na base técnica industrial, com introdução intensa da automação industrial e informática. Dá-se uma irrupção da flexibilização do contrato de trabalho, cujo desdobramento legal é a Lei do Contrato Temporário de Trabalho, promulgada pelo governo Cardoso em 1998 e cujo principal objetivo é constituir novas estratégias de racionalizações de custo da produção capitalista no país. (ALVES, 2000. p. 201).

A abertura comercial e financeira que expôs as empresas do país a uma maior competitividade externa contribuiu para a desestruturação e desnacionalização de cadeias produtivas de empresas nacionais, acarretando ampla recomposição patrimonial concentrada em alguns grupos econômicos. Em decorrência disso, abriu-se ampla concorrência entre mercado interno e externo na busca de manter os níveis de preços e produtividade de acordo com o mercado internacional. Novas estratégias de mercado eram necessárias, implicando uma reestruturação produtiva que exigia alterações nos processos do trabalho (KREIN, 2001).

As reações das empresas brasileiras diante do choque de competitividade e do nível inexpressivo de crescimento econômico e da reestruturação produtiva geraram à classe trabalhadora desemprego e insegurança. Embora as reações não tenham sido homogêneas, elas procuraram adaptar-se à nova situação, acabando com linha de produtos, racionalizando a produção, fechando unidades produtivas, aumentando o processo de terceirização, a importação de equipamentos, fusões e parcerias e, sobretudo, enxugando o quadro de funcionários (CORSI, 2003).

Alves (2000) afirma que foram os verdadeiros “agentes do capital”, corporações, conglomerados transnacionais e empresas, que levaram em frente o complexo da reestruturação produtiva. Instaurou-se a necessidade de criar novos métodos de produção, novos tipos de controle do trabalho, novas tecnologias, em que o mundo do trabalho no Brasil sofreu uma reconfiguração, sobretudo nos polos mais organizados da classe operária, que enfrentaram, a partir disso, o crescente desemprego estrutural e a precarização do emprego e salários. Nesse

momento, ficaram estabelecidas as novas bases da hegemonia do capital no país. Oliveira (2004, p. 73-74) corrobora esse pensamento:

> Com vistas à adaptação desse ideário, os representantes do *establishment* direcionaram o Brasil em um processo de redefinição de sua base produtiva, tecnológica e organizacional que envolveu empresas, Estados, sindicatos e demais organizações da sociedade civil. Para tanto, foram promovidas modificações no processo de trabalho no interior das unidades produtivas, encorajadas outras relações industriais (terceirização), introduzidas novas tecnologias microeletrônicas e privilegiada a privatização do espaço social das discussões sobre convenções coletivas. Além disso, privatizou empresas públicas e legitimou práticas empresariais alimentadas da precarização das relações de trabalho. Essas modificações repercutiam ainda sobre a re-espacialização do processo industrial, a fragilização dos sindicatos, o desemprego em massa e a informalidade, contribuindo para a prevalência de um trabalhador cooperativo com o projeto concorrencial da empresa, nos marcos da acumulação flexível.

Foram as determinações do novo complexo de reestruturação produtiva que, com a inserção do país no processo de mundialização do capital pela abertura da economia, levaram a uma investida sem volta o mundo do trabalho: “[...] o contrato de trabalho foi flexibilizado – proliferou o contrato por tempo determinado, em tempo parcial e subcontratação, além das formas disfarçadas de trabalho precário, como os contratos de aprendizagem e de formação” (BOITO JUNIOR, 1999, p. 37). Houve um verdadeiro projeto de subordinação do trabalho ao ritmo do mercado.

Segundo Krein (2001) a ação do governo brasileiro, em especial do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, quando abdicou da estruturação de um modelo de desenvolvimento de mercado interno, deixando que as grandes corporações se encarregassem disso, instituiu um novo modelo de perfis produtivos mais especializados segundo as exigências do mercado mundial. Isso refletiria na perda da força da legislação trabalhista, em que a tendência do grande capital é enfraquecer as regulações do trabalho. É o que veremos mais detalhadamente a seguir, as transformações mais marcantes do mundo do trabalho na era neoliberal.

2.2 - Desregulamentação, flexibilização e precarização[3] das relações de trabalho

A última década do século XX no Brasil foi caracterizada pela crescente desregulamentação[4] no mercado de trabalho. Os principais motivos que colaboraram para essa situação foram a abertura comercial e financeira desregulada, crescimento da População Economicamente Ativa (PEA), baixas taxas de crescimento econômico, perda da importância do emprego industrial, processo de terceirização de atividades, privatizações, reestruturação produtiva e a decrescente taxa de investimentos, principalmente públicos (DIEESE, 2012).

O período que marca um aumento nas taxas de desemprego nunca visto antes e o crescimento de diferentes formas precárias de inserção no mercado laboral (autônomos, assalariamento sem carteira, emprego doméstico etc.) e de diferentes mecanismos de flexibilização[5] das relações trabalhistas (contratos de prestação de serviços, contratos por tempo determinado etc.), marcaram a desestruturação do mercado laboral formal nessa década. A deterioração dos indicadores do mercado de trabalho na década de 1990 resultou na busca por estabelecer políticas de redução de custos salariais para as empresas, por meio de um ideário que preconiza a flexibilização e a desregulamentação do mercado de trabalho, como meio de atingir um nível maior de emprego (DIEESE, 2012).

O advento do neoliberalismo representou importantes e significativas transformações para as condições laborais da classe trabalhadora. Galvão (2003) elucida os impactos que o processo de defesa dessa política engendrou.

---

[3]Na literatura atual encontram-se várias expressões como precariedade, trabalho precário, precarização, por isso para melhor entendimento do termo utilizado nessa pesquisa, esclarecemos o conceito segundo os elementos que asseguram suas especificidades. Alves (2007, p. 113) ajuda-nos a compreender melhor o conceito da precariedade referindo-se a "[...] uma condição socioestrutural que caracteriza o trabalho vivo e a força de trabalho como mercadoria, atingindo aqueles que são despossuídos do controle dos meios de produção das condições objetivas e subjetivas da vida social". Segundo o autor a precariedade no mundo do trabalho designa uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria. Desde que assim se constituiu nessa condição, o trabalho vivo leva consigo o sinal da precariedade social. Pode-se concluir que o trabalho sob as relações capitalistas só se materializa na forma precarizada.

[4]Segundo Krein (2001) a desregulamentação se compreende por iniciativas a fim de eliminar leis ou outros direitos instituídos (como é o exemplo dos contratos coletivos) que regulam os mercados, as condições e as relações de trabalho.

[5]Krein (2001) define esse termo como uma forma de regulação criada a partir de novas regras com alterações da norma, que visa ajustar as condições contratuais. Em princípio esse fenômeno se constitui como forma de depreciar os direitos dos trabalhadores a fim de reduzir custos. Esse conceito, prevalecente na década de 1980 e 1990, está associado à possibilidade de ser utilizado como mecanismo pelas empresas que permitam ajustar a produção, salário, emprego e condições de trabalho às flutuações da economia.

Primeiramente o processo de liberalização e desregulamentação comercial, que expõe os produtos nacionais à concorrência estrangeira, causaria desmonte no número de empregos devido ao aumento das importações. Em segundo, a defesa do estado mínimo e a política de privatizações reduzem o número de assalariados mediante o corte de gastos e investimentos públicos e a reestruturação das empresas privatizadas. Terceiro, as reformas que estão voltadas para o mercado estimulam o aviltamento de direitos sociais e trabalhistas, o que incorre em perdas significativas aos trabalhadores dos setores público e privado. Quarto, os questionamentos que a apologia ao mercado e a crítica à intervenção estatal fazem aos excessos da lei e ao papel dos sindicatos, caracterizam-nos como empecilhos para a liberdade de contratação e para a utilização da força de trabalho.

As alterações no padrão de funcionamento do mercado de trabalho na década de 1990 podem ser identificadas, sobretudo a partir de quatro eixos básicos: o desemprego em grandes dimensões, tendo em vista a redução do número de trabalhadores ocupados, queda do emprego industrial, devido à recessão e aos processos de racionalização produtiva, a redução do número de assalariados com carteira assinada e decréscimo dos rendimentos (MONTAGNER e BRANDÃO, 1994).

Os trabalhadores sofreram duplamente nesse período. Primeiro com as transformações causadas pelas políticas neoliberais e segundo porque estas foram introduzidas *pari passu* ao processo de reestruturação produtiva que se estabelecia. A abertura comercial e econômica trouxe consigo o discurso da competitividade da economia brasileira, que afirmava que as transformações organizacionais e produtivas necessárias deveriam adaptar-se ao padrão de concorrência interna e externa. Essa situação produziu grande impacto sobre todo o conjunto da economia e sobre o funcionamento do mercado de trabalho (MONTAGNER e BRANDÃO, 1994, p. 154), o que fez com que forçosamente ocorresse um processo de reestruturação, pois

> [...] a maior exposição à concorrência induziu a reorganização das empresas voltadas para o mercado local, com aumentos importantes de produtividade e redução do nível de emprego assalariado. Essa tendência foi reforçada pelo programa de

> estabilização adotado em 1994 (Plano Real), que, ao ancorar e valorizar a moeda nacional frente ao dólar americano e ao manter elevadíssimas taxas de juros no mercado doméstico, reforçou as tendências de reestruturação econômica, marcadas por uma crescente internacionalização das empresas e do próprio mercado interno. (DEDECCA, 1998, *apud* KREIN, 2001, p. 88).

As empresas fortemente ameaçadas pelas inovações tecnológicas e pela competitividade intercapitalista adotaram novas estratégias nos mercados e nas relações de trabalho a fim de reduzir incertezas e enfrentar o cenário de grande instabilidade. Algumas dessas estratégias foram: a) organização em rede – situação presente em grandes corporações transnacionais, que acabam unificando as diversas unidades produtivas; b) fusões, associações, parcerias, aquisições – comum em grandes empresas e setores mais dinâmicos da economia; c) combinação de unidades produtivas descentralizadas com a diversificação de investimentos e negócios; d) descentralização das unidades produtivas juntamente com o crescente processo de terceirização; e) deslocamento de empresas para regiões que apresentam maiores vantagens fiscais, baixo custo da força de trabalho e de presença sindical.

Apesar dessas estratégias se mostrarem bastantes distintas, elas representaram uma nova reorganização produtiva, alterando os processos de trabalho, sobretudo nas empresas dos setores mais dinâmicos. As empresas se organizaram de maneira mais flexível e requeriam relações de trabalho também mais flexíveis (KREIN, 2001). Isso desencadeou uma grande tendência à flexibilização de todos os custos das empresas, sobretudo da mão de obra.

Mais precisamente após o ano de 1994, ano marcado por um período de busca pela estabilização e de reformas econômicas, evidenciaram-se indícios de um processo de desregulamentação das normas de trabalho e de flexibilização das relações laborais no Brasil, que se expressaram tanto por mudanças institucionais quanto pela dinâmica em que os atores sociais se encontravam.

As propostas de flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho já haviam se mostrado com força no passado - década de 1970 nos países centrais, sobretudo onde o sistema de proteção social era mais vigoroso, como possível resposta para superação da crise do padrão keynisiano ou fordista. Algumas nuances desse modelo vigorariam com força no Brasil somente mais

tarde, na década de 1990. O objetivo de aprofundar a flexibilização nas relações de trabalho estava de acordo com o período de acumulação capitalista vivido pelo Brasil, marcado pela globalização e desregulamentação comercial e financeira, pela adoção de novas tecnologias e métodos organizacionais de trabalho, e por um cenário crescente de desemprego. Portanto, as transformações no mundo do trabalho decorrem de um sistema mais amplo de reestruturação capitalista.

A defesa desse novo modelo flexível, sobretudo, das relações laborais ocorreu, pois, na perspectiva das empresas

> [...] contraporem-se ao peso dos sindicatos e da regulação social vigente. Trata-se de um movimento para dar "liberdade" às empresas na determinação do *uso do trabalho*, o que significa desregular (eliminar ou afrouxar direitos) ou adaptar a proteção trabalhista clássica às condições de produção das empresas ou à realidade do mercado de trabalho (KREIN, 2001, p.29).

Flexibilidade[6]deve ser entendida como um fenômeno que assegura maior liberdade às empresas na determinação da utilização da força de trabalho. Isso ocorre por meio de alterações de normas vigente nos instrumentos normativos coletivos ou na forma da lei. Algumas formas de flexibilidade foram pensadas e construídas no período de desregulamentação econômica como forma de reforçar ainda mais a deterioração das condições de trabalho dos trabalhadores, sendo elas: flexibilidade produtiva ou organizacional, flexibilidade da jornada de trabalho e funções, flexibilidade salarial, flexibilidade quantitativa e flexibilidade para admitir e demitir. Apesar das diferenças nacionais, as medidas de flexibilização e desregulamentação foram construídas no sentido da revisão da legislação que supõe a retirada de direitos, inserção de contratos atípicos, restrições para ações sindicais e negociação coletiva (KREIN, 2001). A categoria do estágio encerra

---

[6]Krein (2001, P. 30) cita diferentes tipos de flexibilidade das relações e do mercado de trabalho experimentadas diante do processo de reorganização produtiva no Brasil na década 90: a) flexibilidade produtiva ou organizacional: pauta-se na reorganização das empresas de forma mais integrada e flexível com adoção de novos métodos organizacionais. b) flexibilidade da jornada e das funções: configura-se um sincronismo entre a produção e a demanda de trabalho, possibilitando fazer ajustes quando necessário na organização dos horários; c) flexibilidade salarial: mediante a flutuação do salário a partir da produtividade e a utilização de outros mecanismos como prêmios, sugestões etc.; flexibilidade quantitativa e numérica: Consiste em iniciativas de adaptar a força de trabalho à demanda da empresa, amplia-se então a liberdade de contratar e demitir; flexibilidade de contratação: as formas de ingresso na empresa são flexibilizadas. Utilizam-se diferentes formas de contratação como trabalho por tempo determinado, jornada parcial, contratos de experiência, estágios etc.

uma das muitas formas de trabalho flexibilizado dos nossos dias, quando a lei que regula essa modalidade de contrato apenas coaduna com um elemento de reprodução e legitimação da prática que suprime direitos dos trabalhadores.

O candente processo de reestruturação evidente pelo fechamento de fábricas, renovação tecnológica, subcontratação, terceirização, reorganização dos processos produtivos, enxugamento do quadro de funcionários, entre outros, centrava-se na racionalização dos custos, com destaque aos custos referentes às relações de trabalho (COSTA, 2005).

Resultados imediatos dessas mudanças foram as altas taxas de desemprego, evidenciadas por Pochmann (2010, p. 12):

> [...] saltou de um patamar médio de 6,6%, no governo Sarney, para quase 8,5% no mandato de Collor/Itamar; teve novo salto para 10,2% no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e para 11,7% no segundo.

Segundo Alves (2000), o desemprego cresceu principalmente nos setores industriais e nos centros urbano-industriais, em que o processo de reorganização produtiva se mostrava mais acelerado.

Outro resultado do processo de reorganização econômica e produtiva adotado como medida de flexibilização e desregulamentação dos direitos trabalhistas, tendo em vista um cenário recessivo de redução de custos, foi a reforma trabalhista. Krein (2007) afirma que esse processo surgiu na agenda nacional com a intenção de fortalecer a regulação privada do trabalho, possibilitando ao empregador ter poderes sobre as condições de uso e de remuneração do trabalho, além de incentivar maior concorrência entre os trabalhadores. Ou seja, ficou deliberada a possibilidade de negociação descentralizada, com vistas a suplantar a legislação social existente e implantar um novo modelo que estivesse em consonância com as normas e as relações de emprego, segundo a realidade de cada empresa e de suas condições de concorrência no mercado.

Costa (2005) sustenta que, para alguns empresários, para o governo e algumas lideranças sindicais, a legislação trabalhista ainda proveniente da era Vargas não acompanhava de maneira efetiva as transformações econômicas e

produtivas necessárias ao ajuste competitivo do país. A partir dessas evidências, modificações importantes se efetivaram no segundo mandato de FHC. Com um pacote de medidas legislativas alteraram-se questões trabalhistas básicas como forma de contratação (ampliando as facilidades para demitir), jornada de trabalho flexível, salários variáveis – por produtividade etc. Houve um verdadeiro desmonte dos direitos da proteção ao trabalho. Nesse sentido

> [...] o contrato de trabalho por tempo determinado, o trabalho em tempo parcial, a suspensão temporária do contrato de trabalho por motivos econômicos, o banco de horas, a participação nos lucros e resultados das empresas, a redução do salário com redução da jornada, entre outros, passaram a fazer parte do rol de possibilidades legais de mudança nos contratos de trabalho. (COSTA, 2005, p.121)

A título de ilustrar algumas reformulações e medidas introduzidas pelo governo FHC, que contribuíram para flexibilizar ainda mais o processo de contratação e demissão dos trabalhadores, citaremos a seguir algumas dessas iniciativas:

a) o contrato de trabalho por tempo determinado. Essa possibilidade foi garantida pela Lei n. 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e pelo Decreto 2.490 de 4 de fevereiro de 1998, que garante às empresas a possibilidade de contratar trabalhadores por tempo determinado de até 24 meses, por meio de negociação coletiva e com a participação dos sindicatos dos trabalhadores. Como contrapartida, a fim de facilitar essa contratação, foram propostas várias reduções[7] de custos do trabalho.

b) o trabalho por tempo parcial. A Medida Provisória n. 1709/1998, que regulamenta essa possibilidade, admite que as empresas contratem trabalhadores com uma jornada de trabalho de até 25 horas semanais. Nesse caso, os salários e todos os demais direitos trabalhistas são determinados conforme a duração da jornada semanal trabalhada.

---

[7]Segundo Krein (2001), as reduções de custos do trabalho foram previstas por meio de: a) redução em 50% das contribuições patronais ao Senai, Sesi, Sesc, Senat, Sebrae, Incra, salário educação e financiamento do seguro de acidentes de trabalho; b) redução do valor da alíquota do depósito do FGTS de 8% para 2%; c) dispensa do pagamento de aviso prévio e da multa dos 40% do FGTS na rescisão do contrato; d) introdução do banco de horas, possibilitando que a empresa organize a jornada de trabalho conforme sua necessidade de produção.

c) cooperativas profissionais. Pela Lei n. 8.949, de 9 de dezembro de 1994, as cooperativas profissionais foram viabilizadas pelo Congresso Nacional, dando a possibilidade de que trabalhadores se organizem para prestação de serviço e executem o trabalho dentro da empresa, mas sem caracterizar vínculo empregatício. Os trabalhadores deixam de ser empregados e tornam-se “sócios” de uma cooperativa, e, nessa condição, deixam de ter registro em carteira de trabalho além de perder outros benefícios assegurados como direitos trabalhistas básicos, tais como férias, 13º salário, descanso semanal remunerado e previdência social.

d) ampliação do contrato temporário. A Portaria 2, de 29 de junho de 1996, expedida pela Secretaria de Relações do trabalho, flexibiliza as regras até então existentes que tinham como prazo limite três meses de contrato, possibilitando a prorrogação do prazo por mais três meses, em alguns casos.

Essas foram algumas dentre outras reformulações pelas quais o sistema de relação de trabalho no Brasil acabou passando, sobretudo após 1994, relacionando-se num primeiro momento ao plano de estabilização econômica e, posteriormente, ao combate ao desemprego (KREIN, 2001).

Alguns indicadores demonstram algumas das transformações sentidas no mundo laboral como reflexo da reestruturação nos setores produtivos. De acordo com Krein (2001), houve redução do trabalho assalariado de 59% em 1989 para 43% em 1999, o que, consequentemente, refletiu na estrutura das ocupações, com o crescimento dos trabalhadores autônomos e dos assalariados sem registro em carteira de trabalho. No final de 1999, 55% dos ocupados das grandes cidades trabalhavam na informalidade, o que significa que não possuíam registro em carteira de trabalho, nem a proteção social vinculada ao emprego formal, como o FGTS, seguro desemprego e aposentadoria. Singer (1999, p. 24) define bem esse período:

> Talvez melhor do que a palavra “desemprego”, *precarização do trabalho* descreve adequadamente o que está ocorrendo. Os novos postos de trabalho, que estão surgindo em função das transformações das tecnologias e da divisão internacional do trabalho, não oferecem, em sua maioria, ao seu eventual ocupante as compensações usuais que as leis e contratos

> coletivos vinham garantindo. Para começar, muitos destes postos são ocupações por conta própria, reais ou apenas formais.

A retração no emprego formal levou ao crescimento do setor informal, que acabou absorvendo os trabalhadores que foram expulsos do setor formal, sobretudo do setor industrial (NERI e FONTES, 2010). A expansão das ocupações não-organizadas[8] faz parte de forma dependente e subordinada da dinâmica capitalista, tornando-se de fundamental importância para a absorção da força de trabalho excedente ao modo de produção do capital.

Nesse momento ocorre uma cisão no polo mais moderno do mercado de trabalho: de um lado estavam os operários "sobreviventes", os mais qualificados e organizados no sentido do movimento sindical, que se tornariam alvos principais dos vários mecanismos de consentimento da nova lógica adotada para a reestruturação[9], e do outro lado estava a massa de operários menos qualificados, instáveis, temporários e subcontratados que ficam nas franjas da cadeia produtiva – estes são os excluídos da produção enxuta e integram a nova exclusão social do Brasil (ALVES, 2000).

O conjunto de medidas suplantado com o objetivo de extinguir ou pelo menos amenizar os direitos inscritos na legislação brasileira, aumentou a segmentação do mercado de trabalho em duas categorias de trabalhadores: entre os trabalhadores que detêm todos os direitos e aqueles que têm a relação de trabalho mais precária. Ou ainda mais, entre os trabalhadores com contrato integral e por tempo indeterminado, e aqueles com contrato por tempo determinado, parcial e temporário, ou ainda por serem terceirizados ou cooperativados (KREIN, 2007).

Com a expulsão dos trabalhadores do setor formal, sobretudo da indústria, que é um setor marcado tradicionalmente pela organização em sindicatos e de

---

[8]Pochmann (1999) cita como exemplo de ocupação não-organizada que não se utiliza de assalariamento permanente tais como as empresas familiares, trabalhadores autônomos, pequenos prestadores de serviços e serviços domésticos (biscateiros, vendedores ambulantes, trabalho a domicílio etc.)

[9]De acordo com Krein (2000), foram as práticas da reestruturação produtiva adotadas no Brasil: inovações nos equipamentos e materiais; mudanças nas relações das empresas – fusões, associações, parceria e incorporações; novos métodos de organização da produção (*just-in-time, kanban*, CCQ etc.); implementação de novos métodos de organização do trabalho (trabalho em grupo, polivalência); e aquisição de novas formas de gestão do trabalho (método participativo e de envolvimento do trabalhador com a empresa).

relações de trabalho formal mais expressivo, configurou-se a migração desses trabalhadores para o setor de serviços, que possui características mais heterogêneas, em que predominam as relações instáveis e precárias de trabalho e uma irrisória organização sindical (VASAPOLLO, 2005).

De acordo com Alves (2007) o “salariato precário” ou o “proletário precário”, levando-se em consideração a margem de erro, constitui quase a metade do proletariado do Brasil, embora estes não façam parte do núcleo mais dinâmico da grande indústria, ladeiam a formação social capitalista e sua reprodução ampliada. São proletários da cidade ou do campo, da indústria ou do comércio, dos serviços ou do agronegócio, que estão imersos em situação de precariedade extrema, ou seja, é a classe trabalhadora assalariada do mercado secundário de trabalho que está na condição de trabalho com estatutos salariais precários e sem acesso aos direitos trabalhistas já conquistados. Além destes, existem também os proletários excluídos, isto é, os trabalhadores autônomos, empregados domésticos, desempregados abertos e não-remunerados.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam que após o longo período de expansão da informalidade na década de 1990, esta caiu continuamente durante os anos 2000, atingindo em 2012 seu menor nível nos últimos 20 anos (IPEA, 2013). No entanto, o país continua registrando um contingente expressivo de sua mão de obra – masculina e feminina em trabalho informais: 44,2 milhões de pessoas, em torno de 22% da população brasileira (IBGE, 2012).

O conceito da flexibilização do trabalho e o afastamento do modelo de trabalho estável por tempo indeterminado, segundo Vasapollo (2005) já fazem parte da nossa forma atual de pensar, além de serem defendidos por muitos economistas e estudiosos que alegam que somente por meio de um intercâmbio rápido dos postos de trabalho é que será possível uma adaptação necessária às regras da globalização e do novo metabolismo socioeconômico produtivo. Todavia, segundo esse mesmo autor, a flexibilização não é a solução para aumentar os índices de ocupação. Muito pelo contrário, essa é uma imposição para a força de trabalho, para que se aceitem salários reais mais baixos e piores condições laborais. Dessa forma, a nova organização capitalista do trabalho é marcada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização,

desregulamentação, pelo mal-estar no trabalho, pelo medo de perder seu posto, pelos direitos sociais suprimidos, enfim, “[...] é o processo que precariza a totalidade do viver social.” (VASAPOLLO, 2005, p. 27).

Toda a classe *que vive do trabalho*, ou seja, todos aqueles que, de acordo com Antunes (1999), vendem sua força de trabalho, sejam eles trabalhadores produtivos ou improdutivos, compõem hoje um grupo heterogêneo e complexificado, que a partir da flexibilização imposta pelas regras de eficiência das empresas e apoiada pelas políticas de Estado, sofreram e ainda sofrem com a patente desregulamentação das formas do trabalho e a condição de precariedade latente das relações de trabalho atuais.

A grande dificuldade na obtenção de um emprego estável e em tempo integral, as mais diversificadas formas de flexibilidade do trabalho que aumentam as configurações de precariedade, o desemprego que se apresenta como um problema permanente, representa para aqueles que chegam ao mercado de trabalho, postos laborais cada vez mais desprotegidos, instáveis e com remuneração relativamente baixa, situação à qual devem se adaptar para sobreviver. De acordo com Krein (2001, p. 93):

> Todo trabalhador tem consciência da realidade do mercado de trabalho. Ele sabe que, ou se ajusta à nova situação, ou está excluído da empresa. Ele sabe que o desemprego é como um “facão afiado” e preparado para, a qualquer momento, fazer rolar sua cabeça.

O trabalho atípico, então, torna-se muito presente e comum, como são os casos dos estágios, bolsas de trabalho, bolsas de estudos e de aprendizagem, contratos temporários, contratos atípicos na administração pública, que são alguns dos diversos exemplos que hoje se pode encontrar em contraposição ao trabalho efetivo e estável. Impera no ponto de vista dos trabalhadores a insegurança econômica, a falta de perspectivas para o futuro, a dificuldade na conciliação dos tempos etc. (VASAPOLLO, 2005).

Todo esse cenário acima descrito demonstra que a classe trabalhadora saiu perdendo em todos os sentidos, especialmente com o aumento do número de assalariados que estão fora da produção material, com o crescimento na

proporção de trabalhadores flexibilizados, precarizados, atípicos, com a perda de direitos e garantias sociais, com baixos salários e desemprego estrutural, com desemprego invisível e com o trabalho ilegal mal remunerado, enfim, uma dimensão gigante não somente da heterogeneidade do mercado de trabalho, mas de precariedade estrutural. Os trabalhadores atípicos, informais, subcontratados, ainda se encontram em uma situação pior, pois estão entre a ocupação e a não-ocupação e diante de um reconhecimento jurídico incerto frente às garantias sociais em que:

> Nessa guerra de desgaste, a força de trabalho é deixada complemente descoberta, seja em relação ao próprio trabalho atual, para o qual não possui garantias, seja em relação ao futuro, seja em relação à renda, já que ninguém o assegura nos momentos de não-ocupação. (VASAPOLLO, 2005, p. 61).

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), após o longo período de expansão da informalidade na década de 1990, esta cai continuamente durante os anos 2000, atingindo em 2012 seu menor nível nos últimos 20 anos. O estudo aponta que as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste foram as que apresentaram forte redução no grau de informalidade, ampliando o seu diferencial em relação às regiões Norte e Nordeste, que permanecem aquelas com maior grau de informalidade (IPEA, 2013).

A seguir apresentaremos um breve perfil que compõe o quadro de reconfiguração da classe trabalhadora, da heterogeneidade das formas de contratação, da infinidade de práticas nas relações contratuais e da perspectiva de informalização e flexibilização do trabalho, de situação atípica de proteção. Como vimos, na década de 90, a década da era flexível, a diferença entre o trabalho formal e informal ficou mais acentuada, e atualmente essa tendência apenas se intensifica e se renova. Os estagiários representam a legitimação da prática de exclusão dos direitos do trabalho, e por isso, de marginalização dos que estão inclusos nessa categoria.

CAPÍTULO 3

3. ESTÁGIO – TRABALHO E FORMAÇÃO

Objetivamos neste capítulo analisar o estágio remunerado em seus dois aspectos principais: tanto na esfera laboral quanto na esfera educativa, partindo do princípio de que o estágio precisa ser considerado como ato educacional, mas também deve ser reconhecida a sua dimensão laboral, dada a sua utilização atual.

Tendo em vista isso, primeiramente partiremos da exposição da legislação que legitima e regulamenta a contratação do estudante/estagiário em empresas privadas, órgãos públicos ou por profissionais liberais, a fim de estabelecer uma compreensão a respeito dessa atividade ambígua, que une a esfera produtiva e educativa.

No segundo momento buscaremos analisar o estágio e sua dimensão formativa, partindo do princípio de que esse é um momento de unir saberes e fazeres. Saberes que se tornarão guia de ação da prática, e fazeres que contribuirão para a aquisição de competências profissionais e pedagógicas tendo em vista a futura atuação profissional. Nesse sentido, fazemos a análise do estágio numa perspectiva de práxis, que contribua para a formação do futuro professor.

Por último, e não menos importante abordaremos aspectos relativos ao histórico da EI no Brasil, importante para compreender o campo de práticas em que o estagiário da EI atua.

3.1 – Estágio e sua dimensão laboral – entre o mercado de trabalho e a Universidade

A década de 1990 no Brasil é marcada pela era neoliberal. Suas características principais, como se pode observar nas discussões anteriores, foram de candentes reestruturações no modo capitalista das relações de produção e também de profundas modificações nas relações de trabalho, sobretudo, pela flexibilização dos direitos dos trabalhadores.

Visto como uma possibilidade de preparação para o futuro profissional, o estágio tornou-se um meio ostensivo de ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Caracterizado como um ato educativo que objetiva aliar teoria e prática, agregando os conhecimentos práticos da realidade laboral aos conhecimentos teóricos adquiridos nos bancos escolares, essa atividade de formação, ao ser enquadrada como trabalho precarizado, deixa de cumprir plenamente sua função pedagógica ou, pelo menos, deixa de ter esta como função primordial.

Ante a questão de que o estágio pode se configurar como uma relação de trabalho atípico, flexível e precário, tendo em vista que essa prática se encaixa perfeitamente nos moldes que suprimem os direitos trabalhistas, além de se caracterizar como uma atividade educativa, a discussão do presente estudo se dará nos dois aspectos, tanto na esfera produtiva quanto na esfera educativa, a fim de buscar entendê-lo e estabelecer possíveis relações dessas duas práticas.

Segundo Mesquita (2011) a maior incidência de estágios acontece com indivíduos entre 15 e 25 anos, o que se encaixa na Política Nacional da Juventude, na faixa etária dos jovens. Dessa forma, quando formos tratar do público que congrega a categoria do estágio iremos concebê-los dessa forma. É importante considerar isso porque, em nossa análise, também trazemos à tona alguns aspectos da demanda do trabalho juvenil e das suas condições, para ajudar a elucidar nossa reflexão e o panorama da pesquisa.

Uma limitação contextual se faz necessária para compreender o objeto de estudo em questão. Sabendo que existe a possibilidade de o estágio ser obrigatório e não-obrigatório, sendo o primeiro definido tal qual no projeto do curso, cuja carga horária é um requisito para aprovação e obtenção do diploma, e o segundo, uma atividade opcional acrescida à carga horária regular e obrigatória, interessa-nos aqui discutir em específico o **estágio não-obrigatório**, sobretudo de estudantes do ensino superior que possuam uma contraprestação pela atividade realizada. Entendemos que é nesse caso que a relação do estágio mais se aproxima da relação entre ensino/aprendizagem e trabalho, e a que mais se aproxima de uma relação de emprego, diferentemente do estágio obrigatório curricular.

A possibilidade de estágio em empresas privadas ou órgãos públicos para estudantes de curso superior encontra regulamentação na Lei 11.788/2008[1], de 25 de setembro de 2008. De acordo com o artigo primeiro da referida lei, o estágio é considerado um "[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido em ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular." (BRASIL, 2008).

O objetivo do estágio segundo essa mesma lei é visar ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Para que isso seja possível aos estudantes, algumas proposições devem ser consideradas: a) os estudantes devem estar regulamente matriculados e frequentando efetivamente algum curso de formação; b) deve haver a celebração do Termo de Compromisso do Estágio – TCE entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino[2]; c) deve haver compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no TCE; d) deve haver um acompanhamento efetivo de um professor orientador por parte da instituição de ensino, e de um supervisor por parte da concedente, a fim de garantir a vinculação das atividades desenvolvidas no estágio como previsto no projeto pedagógico do curso. O descumprimento dessas proposições, ou de qualquer obrigação contida no TCE, de acordo com a Lei, caracteriza o vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio, para todos os fins da legislação previdenciária e trabalhista.

A Lei do Estágio n.11.788/2008 visa disciplinar os direitos e obrigações das instituições de ensino, estagiários e as concedentes do estágio justamente para que não se caracterize como uma relação de trabalho, pois se torna praticamente impossível não notar a semelhança dessa atividade com as relações de trabalho convencionais.

---

[1] Essa Lei também dá a possibilidade do estágio aos estudantes dos cursos profissionalizantes de ensino médio, educação especial e dos anos finais do ensino fundamental na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Todavia não caberá neste trabalho a discussão do estágio para esses educandos.

[2]Segundo a Lei 11.788/2008 são concedentes, ou seja, aqueles que estão aptos a oferecer o estágio: pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos de administração pública direta, autarquia e fundacional de quaisquer poderes da União, Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior, devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio.

De acordo com Martins (2009) o estagiário possui todas as características de um empregado. Embora essa atividade juridicamente não se caracterize como emprego, são notórios pontos que convergem com a relação jurídica da consolidação das leis trabalhistas (CLT), quando caracteriza os requisitos de empregado típico: pessoa física, impessoalidade, continuidade, subordinação e retribuição.

> [...] a diferença entre o estágio e o contrato de trabalho é que no primeiro o objetivo é a formação profissional do estagiário, tendo, portanto finalidade pedagógica, embora haja pessoalidade, subordinação, continuidade e uma forma de contraprestação. (MARTINS, 2009, p. 11)

Essa conceituação legal traz importantes elucidações para entender a estreita relação que o estágio pode imbricar entre uma atividade de aprendizagem e o trabalho. Em primeiro lugar, nota-se que há uma prevalência da aprendizagem sobre qualquer outra forma que pudesse caracterizar o estágio como uma relação de emprego. O estudante irá realizar o estágio para aprender, por isso a preparação para o trabalho produtivo. As concedentes do estágio, nesse sentido, aparecem como co-agentes do ensino-aprendizagem, e não como contratantes da força de trabalho apenas. Em segundo lugar, a participação da instituição de ensino como supervisora do estágio é condição necessária para que ele aconteça. Quem deve orientar o trabalho-aprendizagem é a escola ou instituição de ensino com a participação da concedente. Portanto, deveria prevalecer o processo da aprendizagem sobre qualquer outro tipo de interesse da concedente (CAMINO, 1996).

O estágio se configura em uma relação jurídica tripartite. Ela consiste na celebração de um compromisso entre estagiário, instituição de ensino e a concedente. A seguinte relação fica então estabelecida: o estagiário está subordinado à concedente, sob a supervisão da instituição de ensino.

Pode-se dizer que as vantagens são para todos os envolvidos nessa relação jurídica tripartite que consubstancia o estágio: para a escola ou instituições de ensino, pois possibilita o ensino prático necessário para a formação dos estudantes; para os estudantes porque permite adquirir experiência

e conhecimentos da profissão; e para as empresas, por não precisar arcar com nenhum ônus social, além de contar com uma força de trabalho especializada.

A todos os sujeitos que exercem o estágio competem algumas responsabilidades. A fim de compreender quais são as obrigações que a Lei 11.788/2008 consigna a esses sujeitos, vamos analisar algumas características quanto ao que deve ser cumprido. Elencamos as principais obrigações que as instituições deverão cumprir em relação aos estágios e aos seus educandos: a) celebrar o TCE com o educando e a parte concedente do estágio, advertindo sobre as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, bem como indicando o horário de estudos e o calendário escolar; b) avaliar as instalações da parte concedente, verificando se esta pode contribuir para a formação profissional do educando; c) indicar um professor orientador da área desenvolvida no estágio para acompanhamento e avaliação das atividades que serão realizadas; d) exigir do estagiário um relatório em prazo não superior a seis meses, das atividades desenvolvidas, entre outras.

A participação das instituições de ensino é de extrema importância para evitar que o estudante/trabalhador possa desenvolver atividades que não possuam relação alguma com o seu processo de aprendizagem, desempenhando muitas vezes no ambiente de trabalho atividades mecânicas, repetitivas e isoladas de qualquer relação que possa ser estabelecida com a formação teórica que tenha recebido.

Quanto aos sujeitos concedentes, ou seja, órgãos, autarquias, profissionais liberais que podem oferecer estágio também deverão cumprir algumas obrigações, diante dessa atividade. Em primeiro lugar, devem celebrar e cumprir o TCE com a instituição de ensino e o estudante; em segundo, devem proporcionar instalações que possuam condições de garantir experiências práticas na linha de formação do estudante; terceiro, a concedente deve indicar um funcionário do seu quadro profissional que possua experiência na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para que possa orientar e supervisionar as atividades desenvolvidas; quarto, a concedente deve contratar seguro contra acidente em favor do estagiário; quinto, em caso de desligamento do estagiário deve ser entregue um termo da realização do estágio com as atividades desenvolvidas, o período e a avaliação de desempenho; sexto, disponibilizar,

sempre que necessário, documentos que comprovem a relação do estágio; sétimo, enviar com regularidade à instituição de ensino um relatório de atividades desenvolvidas pelo estagiário.

Ainda existe uma quarta instância que integra a relação do estágio. São os agentes de integração. As instituições de ensino e as partes concedentes podem recorrer aos serviços desses agentes, sejam eles públicos ou privados, como auxiliares no processo de instituição do estágio. O agente de integração mais conhecido no âmbito dos estágios é o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) entidade de direito privado, de âmbito nacional que, segundo Mesquita (2011), é o maior agente de integração do país. De acordo com Martins (2009, p. 27) “[...] o agente de integração não participa, como regra, da relação entre estudante-escola e concedente. Funciona como intermediário entre escola e entidades interessadas em conceder estágio e na colocação do estagiário”.

Os aspectos do estágio relacionados ao ambiente laboral só fazem sentido se houver uma finalidade pedagógica. Assim sendo, a legislação buscou destacar o caráter pedagógico desse tipo de atividade, diferenciando-a de outras relações de trabalho. Tendo isso em vista, o estágio deve fazer parte do projeto pedagógico do curso e integrar o itinerário educativo do estudante, o qual poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, de acordo com a determinação das diretrizes curriculares de cada etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

As especificidades e condições que devem ser atendidas para que o estágio não se configure numa relação de trabalho só poderão acontecer em locais que possibilitem experiências práticas, de acordo com a área de formação a que o estudante esteja vinculado. A duração do estágio é por tempo determinado, devendo ocorrer somente enquanto houver vínculo do estagiário com os estudos e deve-se prezar por todas as determinantes que estão no TCE.

Apesar do caráter pedagógico que a lei menciona, entendemos que o estágio não obrigatório encerra uma contradição: ao mesmo tempo em que ele pode ser caracterizado como atividade de formação profissional do estagiário – portanto, com finalidade pedagógica - pode também caracterizar o emprego de mão de obra estudantil, por meio do uso da força de trabalho do estudante.

Contradição esta que é “normal” no capitalismo, pois uma das formas de aumento do capital é a diminuição dos gastos com a mão de obra.

Esse fato pode ser observado em dados do CIEE, que revelam que entre os anos de 1994 e 2004 houve um crescimento de 340% no número de estágios (MESQUITA, 2011). Além disso, de acordo com a Juíza do Trabalho Carmem Camino (1996):

> [...] o estágio profissional tem sido instrumento generalizado de fraude aos direitos sociais. Não raro encobre contratos de trabalho, não só pelo concurso doloso dos sujeitos-concedentes que nada mais querem do que contar com a força de trabalho sem os ônus sociais, como pela negligência das instituições de ensino que se limitam a cumprir os requisitos formais, sem se preocuparem com o acompanhamento pedagógico, equiparando-se a meras intermediadoras de mão de obra.

Krein (2001, p. 30), ao citar os diferentes tipos de flexibilidade das relações de trabalho experimentados na década de 1990, tendo em vista as alterações nas condições contratuais, destacou, entre elas, a flexibilidade na contratação. O estágio, segundo o autor, caracteriza uma dessas formas.

Os sintomas mais gerais da desestruturação do mercado de trabalho, que inicia-se na década de 1980 e torna-se mais candente na década de 1990, com as altas taxas de desemprego, desassalariamento[3] e geração de postos de trabalho precários, penalizaram a todos e em especial os jovens, que, diante da carência de empregos e por não disporem de igualdade frente à concorrência do mercado de trabalho, sofrem com os grandes impactos da década neoliberal (POCHMANN, 1998). De acordo com Mesquita (2011, p. 64),

> [...] a ideia neoliberal de flexibilizar as relações de trabalho encontrou um público extremamente fragilizado: a juventude inserida precocemente num mercado de trabalho absolutamente desfavorável à garantia de direitos trabalhistas.

Não é sem razão que a década 1990 foi um período em que se aprofundou o uso do estágio como mecanismo de contratação de mão de obra:

---

[3]Segundo Pochmann (1998) esse termo significa diminuição da participação relativa dos empregados assalariados no total da ocupação.

> As informações do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), maior Agente de Integração do país, demonstram que nas décadas de 1970 e 1980 essa instituição ajudou, a cada década, 326 mil estudantes a conseguir estágio. Cumpre observar que, na década de 1990, esse número aumentou para 692 mil. Essa marca foi superada, pois do início do ano 2000 até março de 2003, o CIEE encaminhou aproximadamente 649 mil jovens estudantes para estágios. (MESQUITA, 2011, p. 101).

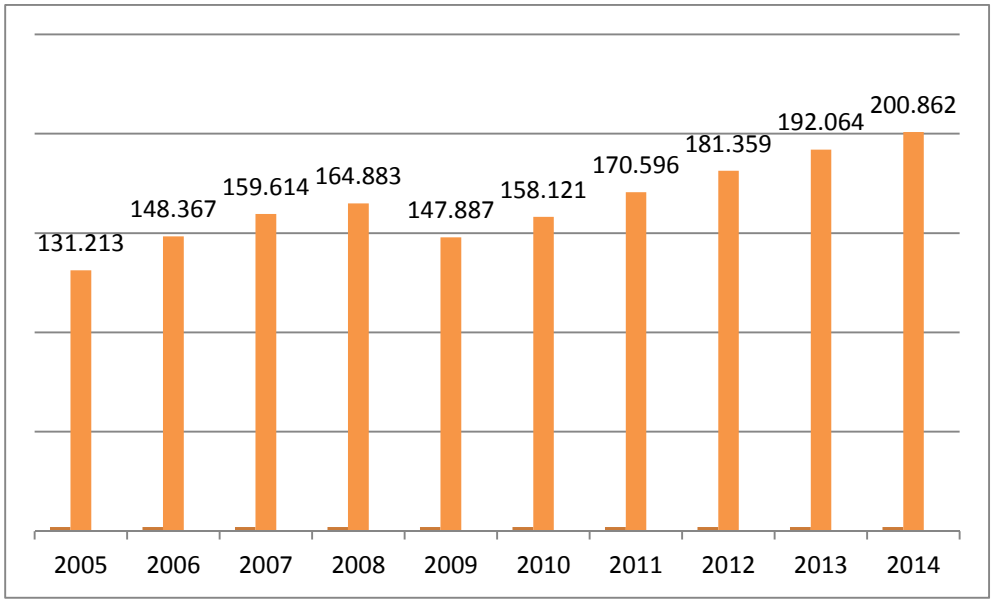
Apesar de não haver dados estatísticos de órgãos oficiais sobre essa modalidade de contratação, pois, como salienta Alves (2013, p. 160) "As modalidades de contratação atípicas ou trabalho precário que disfarçam relações de emprego assalariado são invisíveis nas estatísticas sociais", o seu crescimento ano após ano pode ser evidenciado por meio de informações disponibilizadas por alguns agentes de integração de estágios, como é o caso do CIEE[4] e Associação Brasileira de Estágios[5] - ABRES, que são responsáveis pela intermediação dessa atividade.

De acordo com o balanço social emitido pelo CIEE, no ano de 2013, cerca de 1,4 milhões[6] de estudantes do ensino médio e do ensino superior foram encaminhados para vagas de estágios. Abaixo podemos notar a evolução no número de contratos de estágios, que ascende a cada ano:

---

[4]Dados disponibilizados no site: www.empresas.ciee.org.br.
[5]Alguns dados sobre o estágio podem ser encontrados no site: www.abres.org.br.
[6]Esse valor representa um total de 1,35% da população economicamente ativa de 2012 no Brasil, segundo dados do IBGE.

Gráfico 1 - Número de contratos de estágios realizados por intermédio do CIEE – Brasil.



Fonte: Balanço Social – CIEE (2014).

Ainda de acordo com dados do CIEE, desde o ano da sua fundação até o ano de 2014 (último balanço social emitido pela instituição), somaram-se mais de 15 milhões de estudantes do ensino médio e superior que foram encaminhados para vagas de estágio. Esse número ascende ano após ano, com um crescimento de aproximadamente 55% durante o período de 2005 a 2014.

Podemos dizer que o estágio não se configura como um trabalho informal, posto que possui uma regulamentação própria (lei, termo de compromisso, seguro), todavia, compreende direitos trabalhistas restritos, além de não se caracterizar como uma relação de emprego. No entanto, Cacciamali (2000, p. 64) diz que o processo de informalidade "[...] deve ser associado a diferentes formas de inserção do trabalho que se originam dos processos de reformatação das economias mundial, nacionais e local". Daí a relevância de estudar o processo global de mudanças do mundo do trabalho, como fizemos anteriormente. A autora diz que a análise dos processos informais de trabalho deve ser feita segundo os contrastes das relações de trabalho que são criadas, recriadas e ampliadas frente ao setor formal. Assim, consideramos que o estágio possa ser analisado à luz da informalidade, embora possua um regimento que o determina.

Para a empresa o estagiário não possui alto custo de mão de obra, ou seja, custos para contratar, desligar, treinar, remunerar, manter etc. Nesses custos em

que estão previstos os encargos sociais, aos quais os estagiários também não têm direito, estão inclusos: 13º salário, férias, faltas abonadas, repousos semanais remunerados, remuneração dos feriados e demais direitos adquiridos por convenções coletivas de trabalho. Segundo a categoria profissional, essas características de total exclusão de direitos sociais revelam, portanto, uma força de trabalho bastante atrativa e interessante economicamente. Segundo Santos (2006) em muitas instituições o uso do trabalho estudantil é superior a 20% da mão de obra direta[7]. A única despesa que a contratante pode vir a ter é o pagamento de bolsa-auxílio, ou outra forma de contraprestação[8], bem como o auxílio-transporte na hipótese de estágio não-obrigatório, o que não é convencionado por uma regra, pois não existe uma obrigatoriedade de remunerar os serviços dos estudantes submetidos ao estágio, devendo essa possibilidade ser acordada entre o educando e a concedente do estágio. O único custo obrigatório da empresa é o pagamento de seguro contra acidentes pessoais.

Em um primeiro olhar sobre o tema pode-se considerar que o estágio encerra uma possibilidade a muitos estudantes de ingresso no mundo do trabalho, sendo um meio interessante para os jovens que carecem de experiência profissional e estão ainda em fase de formação profissional. Afinal, o estágio proporciona renda, experiência profissional, e até a possibilidade de conquistar um emprego formal. Todavia, essa prática de ingresso no mundo do trabalho não traz apenas possibilidades de experiência profissional, renda e uma possível vaga formal de emprego. Assim como afirma Krein (2007, p. 174): “[...] o trabalho estágio pode constituir, também, uma relação de emprego disfarçada, pois não é considerado um emprego nem tem a ele vinculado qualquer direito trabalhista e previdenciário”.

Mesquita (2011, p.104) também compactua com a ideia de desvirtuamento da atividade do estágio quando afirma que:

---

[7]De acordo com Santos (2006, p. 23) “[...] mão de obra direta é aquela relativa ao pessoal que trabalha diretamente sobre o produto, em elaboração, desde que seja possível a mensuração do tempo dispendido e identificação de quem executou o trabalho, sem necessidade de qualquer apropriação indireta ou rateio”.

[8]Essas formas de contraprestação podem vir a ser o pagamento da mensalidade da faculdade ou mesmo a concessão de materiais didáticos.

> [...] o objetivo principal de várias dessas empresas, com a contratação de estagiários, é diminuir os custos com a força de trabalho, especialmente a possibilidade de demitir um trabalhador formal e contratar um estagiário, que faz a mesma função do antigo funcionário, sem ter direitos trabalhistas e obtendo uma remuneração menor. Além disso, muitas vezes, há problemas de compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e as previstas no Termo de Compromisso de Estágio e isso ocorre não apenas com os estudantes do Ensino Médio.

O ingresso dos jovens[9] no mercado de trabalho não é tarefa fácil. A transição da inatividade[10] (família e escola) para a atividade (emprego e desemprego) é marcada por inúmeras barreiras encontradas pelos futuros trabalhadores. A falta de experiência profissional e a ausência de qualificação marcam um cenário que se alterna "[...] entre procura de trabalho e passagem por diversas ocupações, sendo, na maioria das vezes, mais instável e com condições de trabalho mais precárias que as do adulto." (POCHMANN, 1998, p. 22).

Um estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2009) revela que boa parte da juventude do Brasil encontra grandes dificuldades em conseguir uma inserção de qualidade no mercado de trabalho. Relata o estudo que essa inserção geralmente é marcada pela precariedade, altas taxas de desemprego e informalidade, além de baixos índices de rendimentos e de proteção social. Esse estudo afirma que, em termos relativos, os jovens apresentam taxas de desocupação e informalidade superiores e níveis de rendimento inferiores aos dos adultos.

> Os jovens tendem a encontrar, em geral, grandes dificuldades de ingresso no mercado de trabalho. Tradicionalmente, o grau de dificuldade da inserção é maior quando se trata da busca de ocupações assalariadas e, em contrapartida, as barreiras apresentam-se menores entre as ocupações não-remuneradas. Nos anos 90, as dificuldades têm sido reforçadas pela forte diminuição no estoque de empregos assalariados para jovens [...] (POCHMANN, 1998, p. 67).

---

[9]A Política Nacional da Juventude (2005) define a faixa etária de atuação dos jovens dos 15 aos 29 anos.

[10]Segundo Pochmann (1998) a inatividade é caracterizada pela passagem do jovem pelo sistema escolar, enquanto que a atividade é caracterizada pela sua entrada no mercado de trabalho.

O desemprego para os jovens se configura como um grande problema, pois os índices são superiores aos registrados entre os adultos[11]. Sendo assim, o estágio encarna uma possibilidade aos estudantes de primeiro contato com o mercado de trabalho e de adquirir experiência profissional. Ao passo que a exigência do mercado de trabalho requer não só dos jovens, mas da classe trabalhadora em geral, maior grau de escolaridade e maior nível de experiência profissional, os jovens saem em desvantagem sob esses aspectos, pois ainda estão passando por um processo de formação escolar e profissional e possuem pouca ou nenhuma experiência profissional. Portanto, não resta outra saída a não ser buscar a experiência profissional para ingressar no mercado de trabalho.

No entanto, além do estágio possibilitar essa experiência profissional tão almejada, sobretudo pelos jovens, este também se configura um ato educativo, que objetiva o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular.

Todavia persiste o questionamento sobre a identidade do estágio: é esse um momento de unir teoria e prática, saberes e fazeres, como um ato educativo supervisionado, que seja uma atividade que de fato contribua para a formação específica do estagiário? Ou meramente um meio de contratar estudantes/trabalhadores como força de trabalho barata?

A literatura indica que o estágio pende para a satisfação das necessidades de economia de gastos por parte dos contratantes, o que, claro, não impede que as experiências individuais sejam enriquecidas no processo de estágio.

No entanto, entendemos que, sem cumprir o caráter pedagógico que deveria ser próprio desta atividade, sem orientação, supervisão, avaliação do estágio por parte das concedentes do estágio e por parte das instituições de ensino, essa atividade acaba não contribuindo em sua plenitude para a formação

---

[11]Segundo o documento “Agenda Nacional de trabalho decente para a juventude” (2011, p. 14): “O desemprego juvenil tem características específicas e, mesmo em situações de crescimento econômico, permanece mais alto em relação ao desemprego dos adultos”. De acordo com Reis (2013, p. 19): “[...] a taxa de desemprego entre os jovens é geralmente bem maior do que a verificada para o total da População Economicamente Ativa - PEA”. No período de janeiro de 2003 a setembro de 2010, a média de desemprego para as seis principais regiões metropolitanas brasileiras registrada pela Pesquisa Mensal de Emprego - PME, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, foi de 7,01%. Entre os indivíduos na faixa etária de 25 até 65 anos, 4,85% encontravam-se desempregados nesse mesmo período, enquanto que para os jovens com idade entre 18 e 24 anos a taxa de desemprego foi de 17,21%.

profissional do estudante/trabalhador, muito pelo contrário, como bem assevera a lei, ela só poderá determinar um vínculo empregatício e, o que é pior, com direitos sociais mínimos não assegurados. Assim, concordamos com Santos (2006) que afirma que o contrato do estágio, no *status* em que se encontra, revela-se uma ocupação precária fruto de um ideário de flexibilização dos direitos trabalhistas, uma vez que flexibilizar significa suprimir a proteção individual que é coercitivamente imposta. Além disso, trata-se da adoção de uma norma que se adapta ao processo produtivo das organizações.

3.2 – Estágio e a sua dimensão formativa - A práxis como estratégia metodológica

Como o estágio é também um ato educativo escolar, interessa-nos aqui debater sua dimensão formativa. Não nos propomos discutir neste momento diferentes estratégias, ou ângulos antes não discutidos e analisados por outros pesquisadores da área da formação de professores. Nossa intenção é problematizar e pensar esse momento de prática a partir da perspectiva de práxis, a qual julgamos ser essencial para a formação do professor. Assim tomamos por base para fazer a discussão o conceito central da filosofia marxiana - práxis, como meio não só de interpretação do mundo, mas também como um guia para a sua transformação.

A práxis pode ser definida da seguinte forma:

> [...] atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem [...] teórica, na medida em que está relação é consciente. (VÁZQUÉZ, 1990, p. 117).

A partir dessa definição podemos dizer então que a práxis é prática social, transformadora da realidade, sendo mediada pela relação intrínseca entre teoria e prática. Partindo desse pressuposto, dizemos que a principal práxis humana é o trabalho. Assim sendo, práxis não é o mesmo que "*teoria mais prática*", mas significa algo muito maior, ou seja, é a própria condição da vida humana em sociedade por meio da ação sobre a natureza e das relações sociais entre os homens. Portanto práxis é a definição do ser humano como ser social (caráter ontológico).

No entanto, é importante salientar a distinção feita por Marx e sintetizada por Vázquéz (1990, p. 185) no sentido de que: “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. O que Marx quis dizer com isso é que a práxis consiste em uma atividade social, consciente, dirigida a um fim específico e não uma atividade natural que transcende ao âmbito biológico e instintivo. Assim sendo, o homem, ao transformar uma matéria-prima independente de sua natureza, seja pelo trabalho material ou não-material, a atividade – ato ou conjunto de atos, traduz-se em resultados ou produtos estes também materiais ou não-materiais; portanto são orientados por finalidades e culminam em resultados que em princípio se pretendia alcançar. Esse processo é definidor da ação humana.

No pensamento de Marx, a práxis é entendida não como uma ação qualquer, mas uma ação que tem caráter transformador, pois, o homem é um ser transformador por excelência, e foi por essa característica que conquistou sua própria humanidade. Assim a práxis é uma atividade social dirigida a um fim, mediada pelo trabalho, no qual o homem modifica a natureza e transformando a si e também outros homens, consistindo em uma atividade social e não individual.

A ideia de que a ação efetiva dos homens na produção social de vida constitui a práxis foi conquistada a partir de uma polêmica com o pensamento materialista de Feurbach. Marx, em sua 1ª tese, tece a crítica ao modo como o materialismo, pelo idealismo, faz a apreensão da realidade sob a forma de objeto ou contemplação, como produto da atividade prática humana, mas não de modo subjetivo. A crítica é, então, do predomínio teórico sobre a prática social, que não reconhece a realidade, o objeto, como atividade humana, como prática, ou seja, subjetivamente. Para Vázquéz (1990, p.155), “[...] o verdadeiro sentido da tese 1 é conceber o objeto como produto da atividade humana, e entender essa atividade como atividade real, objetiva, sensível, isto é, como prática”.

No campo da teoria do conhecimento, o conceito práxis assume importância central, pois se apresenta como critério de verdade, ou seja, é a partir da práxis que se demonstra a validade do pensamento. Assim diz o autor: “É na práxis que o homem demonstra a verdade, isto é realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX e ENGELS, 1984, p. 107). A partir dessa premissa, depreende-se a importância do pensamento fundamentado na práxis, o

que exige a elevação do pensamento comum, que se pauta, sobretudo, no senso comum, na espontaneidade, para um pensamento pautado na práxis.

No entanto, Vázquéz (1990) diz que o homem vê a si mesmo como ser prático, pois é ele quem vive e age praticamente, assim não precisa de teorias, sendo a prática autossuficiente, ou seja, ela fala por si mesma. Nesse sentido, “A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário” (VÁZQUÉZ, 1990, p, 14). Assim sendo, o “homem comum e corrente” por ser necessariamente um ser prático, não necessariamente tem em sua prática em geral e particular, um grau de consciência para além do prático-utilitário.

O utilitarismo presente nas formas cotidianas do pensamento é um empecilho para elevação da práxis. Os homens por serem essencialmente práticos, como nos diz Vázquéz, ao estarem vinculados às necessidades cotidianas imediatas da vida, não se dão conta da necessidade de uma aproximação da sua vida individual e a prática humana, social, coletiva e histórica.

Reiterando o conceito de práxis como atividade que incorpora indissociavelmente teoria e prática, e ao vincularmos o estágio a esse princípio, compreendemos que esse momento não deve se constituir como uma prática superficial, somente fruto do senso comum, ou uma prática pautada no saber tácito, construído pela rotina, ou reprodução e repetições de ações.

Esse deveria ser o espaço que, em tese, o futuro professor desenvolve de fato a práxis profissional, ou seja, uma prática a partir de teorias estudadas, transformando simultaneamente as práticas e as teorias. Nesse sentido, defendemos que as práticas desenvolvidas nessa atividade formadora sejam fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico, em que as teorias serão como guia de ação do estudante, como instrumento de compreensão e intervenção da realidade.

Assim sendo, a apropriação de conteúdos científicos é de fundamental importância para a formação práxica dos estudantes, fazendo com que se coloquem socialmente em condições de serem transformadores da realidade de forma consciente.

Ainda podemos dizer que esse momento, é uma ótima oportunidade de avaliação dos conhecimentos veiculados pela universidade, tomando como princípio a prática como critério de verdade (2ª tese sobre Feurbach). É no enfrentamento das questões sociais, cujo ponto de partida pode ser a sala de aula em que o estagiário atua, que pode se analisar se os conhecimentos adquiridos são verdadeiros, ou, em outros termos, se é um conhecimento relevante para a práxis.

Santos (2005, p. 13) nos aponta um fator limitador para que o estágio, sobretudo o remunerado, objeto da pesquisa em questão, se dê na perspectiva de práxis, pois, segundo a autora:

> [...] as atividades desenvolvidas, pelos estagiários, estão centradas, muito mais, na resolução de problemas apresentados pelo cotidiano das escolas-campo, do que voltadas para contribuir com as necessidades do processo de formação do aluno que se encontra na escola-campo, na condição de estagiário.

Ou seja, a significação das atividades dos estudantes ocorre visando apenas a satisfação das necessidades práticas da escola e pronto. Assim a atividade prática do estágio fica reduzida ao prático-utilitário. E o que se impõe em nosso entendimento é justamente o contrário, ou seja, superar seu entendimento nos limites do prático-utilitário.

Entendemos que toda atividade propriamente humana – atividade prática que se manifesta no trabalho, é uma atividade adequada a objetivos, finalidades e de caráter transformador. Por isso, a dimensão educativa do estágio decorre da relação entre essa prática e as finalidades que a dirigem.

Por isso, esse momento de prática e de ação efetiva deverá ser orientado teoricamente, e essa relação deve ocorrer sempre de forma integrada, indissociável e complementar com a prática, pois assim entendemos “[...] se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo.” (SAVIANI, 2005, p. 141).

O estágio, então, como atividade prática docente deve partir de um fundamento práxico com relação ao conhecimento, ou seja, compromisso com um

conhecimento vinculado à prática social, no sentido de compreender essa prática e gerar mecanismo de intervenção.

O ser humano é um ser prático como nos afirmou Vázquéz (1990), dotado de consciência, sendo em verdade, um ser teórico-prático. A atividade propriamente humana tem um caráter consciente, não é uma força cega, uma ação determinada mecanicamente pela força do instinto. A atividade tem por isso um caráter intencional. Tomando por base isso, perguntamo-nos como, no estágio, essa relação se dá verdadeiramente? Existe esse caráter consciente que é da natureza humana, intencional, na realização das atividades práticas do estágio?

Entendemos o estágio como possibilidade de articular teoria e prática – ou seja, práxis, integrando a teoria que se mantém no plano da reflexão e a prática que se mantém no plano dos fazeres, integração esta que em nosso entendimento é determinante nos processos de formação humana.

3.3 – Educação Infantil – aspectos para se compreender as práticas

O que se propõe aqui não é traçar um histórico da EI no Brasil, mas propõe-se abordar aspectos relativos à sua história, importantes necessários para compreender melhor o campo de práticas do estagiário da EI. Nesse sentido, temos que ter como referência os diferentes modos que se constituíram ao longo da história no modo de reconhecer e perceber a criança, o que consequentemente constituiu-se em práticas de educação que a elas se dirigem.

Para situar historicamente o processo de proteção e atendimento à criança, valemo-nos de Kramer (2011), que emprega com algumas modificações, o histórico organizado por Mancorvo Filho[12] para explicar os distintos períodos e suas características. A primeira fase desse histórico se estende do descobrimento até 1874. Nesse período, de acordo com a autora, pouco se fez pela criança, tanto do ponto de vista jurídico quanto do ponto de vista do seu atendimento, predominando o olhar caritativo. A segunda fase, de 1874 a 1889, foi marcada pela existência de alguns projetos de grupos particulares, em especial de médicos, que tratavam do atendimento às crianças. Todavia eram projetos que

[12]O histórico aqui apresentado utilizado por Kramer (2011) se encontra no livro: *Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500-1922.*

não chegaram a se concretizar. Foi também nesse período que se iniciou o olhar profissional voltado à criança, com a puericultura[13]. O terceiro período, marcado a partir de 1889, é fértil para a infância, pois se intensificam "[...] progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar" (KRAMER, 2011, p. 48). A partir dessa terceira fase, em especial, a criança passou a ser percebida como um objeto de interesse e preocupação. Tendo em vista isso, concentramos nossa análise a partir desse último período.

A proclamação da República fez emergir um novo projeto político que efetivamente transformasse o Brasil em uma nação culta e civilizada. A defesa da infância como futuro da nação era apregoada por médicos, juristas, filantropos e moralistas da época que conclamavam ações para essa população. Para dar andamento ao projeto de uma nação moderna, políticas sociais e institucionais deveriam ser criadas, sobretudo para nortear práticas de tutela à família e a criança pobre

> Em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, diversas instâncias de intervenção serão firmadas, de modo a classificar cada criança e colocá-la em seu devido lugar. Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade) fazendo prevalecer à educação sobre a punição. À *filantropia* - substituta da antiga *caridade* estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e *desvalidos,* em ações públicas. A composição desses movimentos resultou na organização da Justiça e da Assistência (pública e privada) nas três primeiras décadas do século XX. Com discursos e práticas que nem sempre se harmonizavam entre si, a conexão jurídico-assistencial atuará visando um propósito comum: 'salvar a criança' para transformar o Brasil. (RIZZINI, 2008, p. 27, grifos da autora).

A criança deixou de ocupar um papel secundário e passou a ser olhada como um bem precioso que representava o futuro da nação caso fosse bem-educada. No caso das crianças que viviam sob condições tidas como enfermiças, deveriam ser retiradas desse meio e reeducadas para tornarem-se úteis à sociedade. Foi nesse ínterim que ganhou grande força o discurso da medicina higienista e de saneamento, com suas ramificações de cunho psicológico e

[13]Puericultura é uma ciência médica responsável por assegurar pleno desenvolvimento infantil, físico, mental e moral da criança, desde o período da gestação.

pedagógico, justificando esforços na tarefa de educar as famílias a serem vigilantes com a educação dos seus filhos. De acordo com Nunes (2006, p. 15):

> Os discursos higienistas e de saneamento nortearam práticas de tutela à família e à criança pobre, identificados com a segurança nacional, consolidando a organização de um arcabouço institucional. Instituições públicas e privadas (filantrópicas) compunham o sistema de proteção à infância e à juventude [...].

A abordagem das famílias com o objetivo de ensinar a melhor forma de educar seus filhos baseava-se numa perspectiva de controle e conformação tanto da criança quando da família, à ordem social vigente. A mulher, nesse sentido, tinha um foco privilegiado, pela tarefa sublime de criar um ambiente do lar com as condições favoráveis à educação dos seus filhos e a manutenção da paz e da ordem necessárias ao bom funcionamento da sociedade que se organizava (MICARELLO, 2006).

A mulher era concebida como a principal responsável pela educação da criança, tendo em vista as habilidades e características que já eram da sua condição feminina, pois, como afirma Arce (2002, p. 87), "[...] esta mulher/mãe já estaria dotada de tudo o que necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida". Essa ênfase nos dotes femininos como eminentes na tarefa de educar teve repercussões no modo como a docência junto à criança pequena foi se constituindo como uma profissão.

Almeida (1998, p. 37), em discussão sobre a relação das mulheres e a educação no Brasil, ressalta que

> [...] como o cuidado com crianças não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua *missão* [da mulher], nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino.

As mulheres então encontraram no magistério uma possibilidade de ingresso no espaço público e conquista de independência. Todavia, esse ingresso no espaço público não se deu em igualdade de condições com os homens que ali já se encontravam. Como as tarefas das mulheres desempenhadas na esfera pública já estavam identificadas com as tarefas da esfera privada, para as quais já

eram “naturalmente habilitadas”, o trabalho da mulher/professora passou a ser identificado como caráter de vocação, o que contribuiu para o esvaziamento do caráter profissional (MICARELLO, 2006).

Cerisara (2002) destaca que a identidade das profissionais que trabalhavam em creches e pré-escolas foi se constituindo fundamentada no trabalho doméstico e na maternagem, havendo, de acordo com a autora, a contaminação das práticas femininas domésticas nas práticas das mulheres que trabalhavam em instituições de EI. Essa “contaminação” repercutia em conflitos sobre os papéis profissionais.

O enfoque assistencialista e compensatório, que marcou as origens da EI no Brasil, perduraria por várias décadas. Nesse período não houve um significativo aumento de atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições educacionais, ficando a responsabilidade por esse atendimento ora imputada ao poder público, ora a cargo da iniciativa privada. De acordo com Kramer (2011) foi na década de 1930 que o Estado centralizou a direção e o controle do atendimento à infância, mas ao mesmo tempo convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições que se destinavam a proteger a infância.

O período de 1930 até 1980 foi marcado, no campo da EI, pela criação e extinção de vários órgãos que tinham como objetivo o atendimento da criança. Esse atendimento tinha a concepção médico-higienizadora, que tratava os problemas ligados às crianças como advindos da estrutura familiar, sem nenhuma relação com questões sociais mais amplas. A fragmentação no campo de atendimento à criança brasileira transitou da ênfase em questões relacionadas à saúde, para aquelas referentes à assistência social e, finalmente para a educação (KRAMER, 2011)

Nas décadas de 60 e 70, do século XX despontaram preocupações educativas e não somente médico-assistenciais para o atendimento recebido pelas crianças das camadas sociais mais pobres. A teoria de privação cultural em voga nos Estados Unidos e na Europa influenciou as políticas desenvolvidas nas creches que atendiam as crianças das famílias de baixa renda como possibilidade de compensar a marginalização cultural dessas crianças e também como forma

de prevenir o fracasso escolar. A educação compensatória presumia que as desigualdades sociais poderiam ser amenizadas por meio do atendimento dado às crianças, desconsiderando-se que a raiz dos problemas poderia estar nas estruturas sociais daquela sociedade. O fato é que essas iniciativas não passaram de letra morta, pois

> [...] esta forma de encarar a marginalidade de grandes estratos da população e os problemas de desenvolvimento das camadas populares ignorava uma análise estrutural e não encaminhava adequadamente o trabalho possível de ser feito nas creches com aquelas crianças. (OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1986, p. 48).

Embora o atendimento pré-escolar fosse considerado importante, este ainda não fora assumido pelo estado como direito, nem tampouco pensado em termos qualitativos. A marca desse período era um atendimento de baixo custo, improvisado, com pessoal sem qualificação necessária, baseado numa concepção de atendimento à criança de caráter compensatório. Corsino (2008, p. 208) destaca algumas ideias acerca do atendimento à criança pequena naquela época:

> Profissionais nem sempre com formação para trabalhar com crianças, atendendo em espaços inadequados, por vezes superlotados, desprovidos de propostas pedagógicas, recursos materiais, brinquedos, ou áreas ao ar livre – tudo isso se ampliou. Iniciativas formais e informais foram improvisando e instituindo os serviços de atenção e educação da infância.

As políticas de atendimento pautadas na improvisação de recursos e espaços para o trabalho com a criança pequena sequer consideravam a questão do profissional que trabalharia com essa criança, e de acordo com Kuhlmann Jr, (2001, P. 489) “[...] o pessoal seria recrutado entre 'as pessoas de boa vontade', à base do voluntariado”. Ainda de acordo com Micarello (2006) a ausência de preocupação com a formação do profissional da EI estaria ligada ao mito da mulher educadora nata, que exercia no espaço público aquelas funções próprias à condição feminina. Dessa forma, assim como a formação, a remuneração configurava-se como desnecessária.

O início de um período de maior abertura do processo político – sobretudo na segunda metade da década de 70, e de um momento de intensa industrialização e de inserção em massa das mulheres no mercado de trabalho, suscitou um movimento positivo em prol da luta pelo aumento de instituições para atender a população infantil, tendo em vista a necessidade das mães de guardar seus filhos durante a jornada de trabalho - mesmo que ainda em moldes assistencialistas. Com apoio de diversos segmentos sociais, essa mobilização das mulheres gerou algumas conquistas conquanto "[...] não foi suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada apenas a algumas mães" (ROSEMBERG, 1989, p. 101). A ampliação do trabalho feminino nos setores médios também levaria a classe média a procurar instituições educacionais para os seus filhos. O atendimento educacional para as crianças em creches a partir do seu nascimento passou a ganhar legitimidade social, indo além da destinação exclusiva aos filhos dos pobres (KULHMANN JR, 2001). Nesse momento podemos considerar que

> [...] a creche ganhou uma conotação diferente, pois ao abandonar a postura de "aceitação" de paternalismo estatal ou empresarial, passou a ser reivindicada como direito do cidadão trabalhador, sendo defendida por diversos setores da sociedade, tais como representantes do Conselho da Mulher, grupos ligados aos movimentos populares, à comunidade acadêmica, assim como profissionais atuantes na área da educação infantil. (CARVALHO, 2003, p. 64, grifos da autora).

As reivindicações por parte da ampla parcela da população de mães coadunadas a diversos outros setores que apoiavam a luta pelo direito da criança a educação em creches e pré-escolas possibilitaram que essa conquista se efetivasse na Constituição de 1988. O reconhecimento do atendimento e da educação deixaria de estar ligado a um direito da mãe ou da família e passaria a ser direito da criança e dever do Estado, a ser cumprido nas instituições de ensino. Assim declarou a Constituição brasileira de 1988, no seu artigo 208, capítulo IV – "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] – Capítulo IV – atendimento em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade".

Além disso, o debate em torno do direito da criança a um atendimento de qualidade em creches e pré-escolas, e a crítica à forma de conceber a infância que a toma por suas carências, abriu caminho para a concepção de infância cidadã, sujeito de direitos, expressa na Constituição. Essa conquista repercutiria na década de 1990 em dois outros marcos que ajudariam na construção de uma visão da criança como sujeito de direitos e para a consolidação da EI enquanto direito da criança e da família: O estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394 (BRASIL, 1996). Nesta última, a EI foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, ministrada em creches e pré-escolas, dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais enquanto sistemas próprios ou integrados.

O movimento de ressignificação do papel da EI, passando do caráter assistencialista, médico-higienista e de guarda, para uma concepção pedagógica de educação e do cuidado das crianças pequenas, intensificou, a partir de 1990, os debates para se pensar nas especificidades do atendimento das crianças, bem como do profissional que atuaria nesse nível de ensino para atendê-las.

Já em 1993, o documento – "*Políticas de Educação Infantil*" - (BRASIL, 1993) trouxe duas propostas importantes que romperam com alguns pressupostos do modelo anterior: "[...] equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação; formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior" (ROSEMBERG, 2002, p. 41). As metas reconheciam uma nova identidade própria da EI, a função de cuidar e educar das crianças pequenas, e a de um profissional com formação para atuar nesse nível de ensino, indiferentemente da faixa etária atendida.

Em 1994, outro documento discutiria a respeito da formação dos profissionais que atuariam na EI - "*Por uma política de formação do profissional de educação infantil*" - (BRASIL, 1994), destacando o perfil necessário a esse profissional e o *lócus* de sua formação, evidenciando, sobretudo, a importância de

> [...] um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não segmente em

> espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes. (CAMPOS, 1994, p. 37).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 daria estatuto legal ao estabelecido sobre a educação na Constituição de 1998. A partir da LDB, a EI, e a formação dos seus profissionais passaram a ser pensadas no âmbito da educação básica, assim esses docentes são tratados de forma geral. Pela legislação, para atuar na EI, admitem-se profissionais com formação em nível superior, curso de licenciatura, sendo permitidos também aqueles que tenham formação em nível médio, na modalidade normal.

Vários autores na literatura da área discutem e fazem críticas sobre essa exigência mínima para o acesso à carreira, uma vez que a formação para atuar nesse nível de ensino estava sendo negligenciada.

> Sobre este aspecto a área da educação infantil, incluindo formadores, universidades, pesquisadores e fóruns de discussão, luta para que esta formação mínima seja pelo menos em nível superior, dada a complexidade e a multiplicidade de fatores que fazem parte da infância e precisam ser de conhecimento de todos os profissionais envolvidos com seu cuidado-educação. (LIRA, 2010, p. 33).

Ademais, a contratação de docentes com essa exigência mínima acabou se revertendo em uma prática muito negativa, como evidencia Oliveira (2013, p. 13):

> Essa medida reforça o que tem sido a prática de muitos gestores municipais: a de optarem por contratarem profissionais de formação de nível médio, com salários inferiores aos que são pleiteados pelos profissionais de nível superior. Essa prática assenta-se em geral, na justificativa de que para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-lo, sem necessidade de uma preparação específica. Em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância.

Micarello (2006) diz que, com relação à formação de professores, os documentos oficiais que seguiram à LDB, que regulamentaram a EI e a formação desses profissionais, contemplavam de maneira bastante tímida o

reconhecimento necessário do profissional que trabalha com a criança pequena, em que os discursos se alternam em apontá-los como naturalmente vocacionados a desempenharem a função de educadores – no caso educadoras, tendo em vista que a mulher é alvo preferencial desses discursos – e em destacar a formação necessária ao desenvolvimento de suas funções profissionais sem, no entanto, assegurar como isso aconteça. Além do mais, segundo a autora, os discursos oficiais com relação às funções da EI, assim como as políticas de atendimento, têm se caracterizado pela oscilação entre o não reconhecimento do valor educativo da EI e o não reconhecimento de sua relevância tendo como referência o ensino fundamental.

Atualmente, segundo Kramer (2008), em questões de natureza política convive-se em um paradoxo de uma realidade em que diferentes instâncias - federal, estadual, municipal e instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos fazem exigências distintas quanto à formação inicial, para atuar na EI. Esse quadro se agrava ainda mais quando resoluções e deliberações estaduais e municipais se confrontam com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI. Isso sem falar no grande número de creches e pré-escolas particulares que contrariam a legislação não só quanto ao aspecto de instalações adequadas, mas também no que se refere à formação dos profissionais. Esse caso citado pela autora poderá será analisado melhor na pesquisa empírica deste trabalho.

Assim, a EI que se desenvolveu de forma periférica ao sistema escolar, tendo em vista que por muito tempo seu caráter foi assistencialista, apresenta ainda hoje estigma de informalidade, voluntariado, arranjo doméstico etc. Isso ajuda a compreender a identidade dos profissionais que atuam nessa modalidade e como historicamente sua trajetória foi sendo constituída. Segundo pesquisas realizadas por Vieira e Souza (2010), no Brasil, em redes municipais e privadas de EI, seja ela em creche ou pré-escola, existem diversificadas e desiguais situações de trabalho e emprego. Campos (2008, p. 16-17), assevera que é na EI que novos arranjos profissionais, combinações e segmentações se apresentam, e com isso surgem novas configurações ao trabalho pedagógico realizado com as crianças como “[...] também revitalizam formas arcaicas de divisão do trabalho, como meio de argumento para justificar novos modos de intensificação e precarização do trabalho docente”.

Nesse sentido, a forma como a EI, foi se constituindo no país traz ainda hoje estigmas e consequências, sobretudo aos seus profissionais, e, infelizmente ainda se tem a visão de que quanto menores as crianças a serem educadas, menor é o salário e a importância do profissional responsável por elas (LIRA, 2010). Ou seja, os profissionais da EI ainda carecem de um reconhecimento necessário como professores que trabalham com a criança pequena, pois, como nos apontou Micarello (2006), ainda é bastante tímida a forma como isso se constitui nas políticas educacionais.

Enquanto isso, nesse nível de ensino, novas combinações e arranjos profissionais se apresentam. Tendo em vista isso, veremos como o estágio, assim como o estagiário, vem sendo utilizado nas instituições de EI, no sentido de buscar compreender se este não é mais uma das diversificadas formas de trabalho e emprego utilizadas pelas instituições, sobretudo da EI.

CAPÍTULO 4

4. O ESTÁGIO ENTRE A DIMENSÃO LABORAL E EDUCATIVA: A REALIDADE DO ESTUDANTE/ESTAGIÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivamos neste último capítulo fazer a análise dos dados empíricos desta pesquisa. Todo o trajeto feito até aqui de análise e revisão de literatura foi necessário para analisar de maneira mais profícua os dados empíricos coletados na pesquisa, a qual objetivou compreender as relações de trabalho, as condições laborais do estudante/estagiário da EI, que trabalha em instituições do município de Guarapuava-PR, e a influência desses fatores em sua prática pedagógica.

Entendemos por prática pedagógica, sinteticamente, o "[...] cotidiano, lugar onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser" (GHEDIN *et al*. 2008, p. 13). E por "condições laborais" entendemos como o aparato de recursos que colabora para a melhor realização do trabalho educativo e que envolve vários elementos como: recursos materiais, pedagógicos, equipamentos e aspectos relacionados à carreira docente, salários, jornada de trabalho, formação continuada etc. (KUENZER e CALDAS 2009).

Ao discutir as práticas e de que forma as relações laborais estão relacionadas a ela, estamos, pois, estabelecendo um olhar compreensivo sobre as atividades realizadas pelo estudante/estagiário, na medida em que as condições em que essas atividades ocorrem vão colaborar ou não para a formação desses sujeitos.

A fim de que fosse possível analisar o estágio - categoria imersa no quadro de flexibilização do trabalho situado na órbita do trabalho atípico, e os seus impactos na prática pedagógica, elegemos como sujeitos da pesquisa os estagiários da EI da cidade de Guarapuava. Como já mencionamos anteriormente, a escolha por analisar o estágio e a atividade profissional dos estudantes nesse nível de ensino se deu pelo fato constatável de que é comum a contratação desses sujeitos em instituições de EI, públicas e privadas.

4.1 – Encaminhamentos metodológicos da análise de dados

A fim de buscar compreender e analisar as relações de trabalho, as condições laborais do estudante/estagiário da EI que trabalha em instituições do município de Guarapuava-PR, e a influência desses fatores em sua prática pedagógica, optou-se por utilizar neste estudo a conjugação de elementos quantitativos e qualitativos, ou seja, o método misto foi escolhido para viabilizar uma maior apreensão do fenômeno estudado, e ajudar a fundamentar a análise de forma coerente e ampla da situação vivenciada pelos estudantes/estagiários da EI.

O método misto, segundo Farra e Lopes (2013) combina métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades. A combinação de diversas metodologias no estudo de um dado problema "[...] permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são um produto de um procedimento ou de alguma situação particular." (GOLDENBERG, 2007, p. 62)

Unir aspectos qualitativos e quantitativos com o foco voltado para o problema de pesquisa levou-nos ao desenvolvimento do processo investigativo da seguinte forma: a) realização de entrevistas semiestruturadas, que partem "[...] de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas" (TRIVIÑOS, 2008, p. 146), considerando que essa técnica permite que o entrevistado trate do tema proposto, havendo flexibilidade e liberdade para discorrer de forma mais abrangente sobre o assunto, buscando captar as questões subjetivas referentes às práticas realizadas por esses estudantes; b) aplicação de questionário, constituído por questões objetivas, que auxiliou na construção do perfil dos entrevistados, e que ajudou também a abstrair questões mais genéricas das relações laborais desses sujeitos. Compreendemos que com a conjunção das entrevistas e questionários, poderemos comparar e analisar os dados coletados da pesquisa com maior propriedade.

Participaram da pesquisa empírica 22 estudantes/estagiários, todos alunos do curso de Pedagogia de duas Instituições de Ensino do município de

Guarapuava – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e Faculdade Guairacá. O contato e a seleção dos sujeitos foi realizado com o consentimento das duas instituições de ensino, que permitiram a entrada da pesquisadora em todas as turmas do curso de Pedagogia, a fim de convidar os estudantes que tivessem interesse em participar da pesquisa. É importante salientar, também, que buscamos outros meios para conseguir uma amostragem maior de participantes. Nesse sentido, procuramos todas as agências[1] de integração de estágio do Município, explicando o teor da pesquisa e pedindo que nos informassem o contato de outros estagiários da EI contratados por meio delas. Uma das agências recusou-se a passar tais dados, alegando não ter autorização para isso, e as outras duas nos forneceram uma listagem em que, no entanto, constavam dados desatualizados - os estudantes já não trabalhavam mais como estagiários, não interessando então, à pesquisa em questão.

Para a realização da pesquisa empírica confeccionamos dois roteiros[2] - um para a entrevista e o outro para o questionário, com temas variados que interessavam ao estudo. Todos os sujeitos contatados e que aceitaram participar da pesquisa responderam a tais instrumentos. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão das estudantes e posteriormente foram transcritas.

Por questões éticas, não serão mencionadas as instituições de ensino em que os estagiários realizam o estágio remunerado, bem como o nome destes será substituído por nomes fictícios.

Analisaremos os dados obtidos em duas categorias principais: o estágio e a dimensão laboral e o estágio e a dimensão formativa. Na primeira categoria buscaremos analisar as relações laborais que permeiam a prática pedagógica, e na segunda, procuraremos identificar elementos da contribuição do estágio para a formação do futuro profissional.

4.2 - Situando o local de pesquisa: O Município de Guarapuava

Tendo em vista que a presente pesquisa se deu no Município de Guarapuava, achamos pertinente trazer alguns elementos que ajudem a

---

[1] O Município de Guarapuava conta com três agências de estágio, sendo elas: ACIG, CIEE e CIN.
[2] Os roteiros encontram-se no apêndice da pesquisa.

compreender a realidade desse Município, sobretudo porque é uma cidade pobre, economicamente desfavorecida, com uma realidade socioeconômica precária e fragilizada, que se reflete na classe trabalhadora da cidade.

De acordo com dados retirados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2015), o município de Guarapuava fica localizado na região centro-sul do Paraná, no terceiro planalto, designado também como Planalto Guarapuava, e abrange uma área de aproximadamente 3.178.649 km2. A cidade possui uma população de aproximadamente 167.328 habitantes (IBGE, 2010), sendo que mais de 90% dessa população hoje está concentrada na área urbana, distribuída entre o distrito sede e mais cinco outros[3] que integram os domínios territoriais do município. A cidade ocupa a 82ª posição no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do Paraná, com Índice de Desenvolvimento Humano médio de 0,773%. Guarapuava possui um total de 48.097 pessoas ocupadas, sendo 40.070 assalariadas (IBGE, 2015).

Pode-se dizer que é uma cidade pobre, tendo em vista que a renda de 70,23% dos trabalhadores ocupados é de no máximo 2 salários mínimos, sendo que 17,77% ganham até um salário mínimo. Esses dados não surpreendem para aqueles que conhecem primeiramente a história da cidade e a centralidade do setor primário na economia, e para aqueles que sabem o que significa na história brasileira, a centralidade da exclusão, superexploração dos trabalhadores, concentração de renda e suas consequências políticas como o coronelismo ou mandonismo e o conservadorismo (MELO, 2013).

A cidade é composta por uma pequena elite que detém o poder político e econômico e de uma maioria que busca o seu sustento em trabalhos informais, ou que, quando empregados, estão submetidos a extensas jornadas de trabalho e baixa remuneração, e de um modo geral, sem ter acesso à cultura, lazer e educação. Além disso, a desigualdade social nesse município é uma das maiores do estado (SIGNORI, 2014 e SILVA, 2005).

---

[3]Os municípios que fazem fronteira com Guarapuava são: Campina do Simão, Turvo, Pinhão, Prudentópolis, Inácio Martins, Cantagalo, Candói e Goioxim e sua divisão administrativa é composta por seis distritos sendo: Guarapuava, Atalaia, Entre Rios, Guairacá, Guará e Palmeirinha.

De acordo com Silva (2005) o dinamismo da economia local é baixo, mesmo nos setores com maior empregabilidade (serviços e comércio), o que faz com que as condições de vida da população da cidade sejam precárias.

Segundo dados divulgados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), a renda *per capita* média de Guarapuava cresceu 90,13% nas últimas duas décadas. Em 1991 a renda era de R$ 394,52, em 2000 era de R$ 583,00 e em 2010 - R$ 710,09. Pode-se observar que houve uma evolução considerável na renda da população nas últimas duas décadas. Todavia, apesar desse número ter evoluído, ainda há um percentual de 2,24% de famílias que vivem em condições de extrema pobreza, e esse dado não há como ignorar. Outro dado divulgado que também impressiona é que 60,84% das pessoas empregadas possuem ensino fundamental completo, e apenas 42,37% ensino médio completo, o que se reflete em um mercado de trabalho muito pouco escolarizado.

A escolarização da população da cidade é outro dado que preocupa, apesar de ter havido uma melhora sensível nas últimas décadas. Apenas 51,92% dos adultos da cidade possuem ensino fundamental completo (em 1991 era 24, 92%). De acordo com Melo (2013) esse é um dado alarmante para a cidade que projeta um futuro com mais desenvolvimento econômico e social, porque demonstra, em primeiro lugar, uma exclusão absoluta e relativa altíssima, e por outro lado, demonstra que, da forma como se desenvolveu a cidade, não foi preciso incluir grande maioria da população no que diz respeito à escolaridade. Isso só pode significar que a forma de desenvolvimento projetada é excludente e conservadora, já que não necessita uma população escolarizada e, sobretudo, politicamente avançada e consciente.

A escolarização da população jovem, também é um dado que chama atenção, pois, apenas 44,49% destes, com idade entre 18 e 20 anos, possuem ensino médio completo. Isso demonstra o claro descaso do projeto para a juventude da cidade que foi se produzindo ao longo do tempo, mesmo sendo este número um pouco menor do que se apresentava nos anos anteriores – 11,74% em 1991 e 26,21% em 2000. Diante dos dados fica uma pergunta: sem emprego bem remunerado, sem escolarização elevada, o que se pode esperar do futuro?

A evidente melhora dos indicadores das últimas décadas (2000-2010) deveu-se em boa parte de ações de instâncias federal e estadual do Estado brasileiro, especialmente dos programas de transferência de renda e no sistema de saúde pública, o que evidencia na melhora da escolaridade nos níveis fundamentais e médio. Mas considerando a inclusão das crianças na educação infantil, que é de responsabilidade do governo municipal, ainda se tem 46,76% das crianças de 4 e 5 anos fora da escola, sendo que esse número era de 72,22%. Mas pode-se afirmar com certa segurança que a entrada da maior parte das crianças na EI deva-se à obrigatoriedade que acompanha os programas federais de distribuição de renda. Desde a década de 90, estados e municípios foram responsabilizados pela oferta da educação básica, porém a desresponsabilização do ente federal não resultou em transferências de verbas suficientes para que aqueles possam sustentar ou até ampliar os seus sistemas locais. Sejam quem forem os responsáveis, o número de crianças, não só de 4 e 5 anos fora da escola, mas também de 0 a 5 anos (69%), é muito preocupante, e seria necessário empregar esforços para superá-lo (MELO, 2013).

De acordo com dados do IBGE (2015), Guarapuava possui 5.935 empresas atuantes. Os principais ramos da cidade e que movimentam a economia são as indústrias de madeireira e de celulose. No entanto, é o setor de comércio e de serviços em que prepondera o maior número de empresas e de empregos ofertados.

Guarapuava possui ainda 33 escolas de nível médio, 85 de nível fundamental e 40 de nível pré-escolar, sendo 18 públicas municipais e 22 escolas privadas (BRASIL, 2012). Já no nível superior, Guarapuava possui 2 universidades, sendo uma federal e outra estadual e três faculdades particulares, além dos polos de Educação a Distância - EAD.

A partir dos dados acima, infere-se que Guarapuava apresenta uma realidade socioeconômica precária, economicamente desfavorecida, em que o dinamismo da economia é baixo, mesmo nos setores com maior empregabilidade (serviços e comércio), o que faz com que as condições de vida da população da cidade sejam precárias. A maioria da classe trabalhadora ainda ocupa empregos que não exigem escolarização elevada, vivenciado subcontratações, salários baixos e condições materiais de vida deficiente.

4.3 – Sujeitos da pesquisa empírica. Quem são as estagiárias da Educação Infantil?

Esta seção pretende apresentar um quadro sobre o perfil dos estudantes/estagiários da Educação Infantil que foram sujeitos desta pesquisa, traçado por meio dos seguintes dados: sexo, idade, estado civil, renda oriunda do estágio, renda familiar, ano/período de estudos etc. Os dados desta primeira parte da pesquisa foram coletados por meio de questionário estruturado composto por uma série de perguntas encadeadas que possuíam alternativas de respostas fixas, significando um procedimento formal para obter o máximo de informações ligadas aos sujeitos da pesquisa e de sua relação com o estágio remunerado.

Dos profissionais que compõem a amostra 100% são do sexo feminino[4], sendo (66%) solteiras. A maioria é proveniente de instituição pública (74%) e outra parcela menor de instituição privada (26%).

Corroborando a constatação da pesquisa de que todas que atuam na EI são do sexo feminino, Lira e Bernardim (2015, p. 81) nos dizem que a atuação profissional nesse nível de ensino é uma "[...] tarefa relegada e assumida quase que exclusivamente pelas mulheres" [5]. Segundo as autoras, existe a crença de que a mulher possui o perfil mais indicado para assumir esse papel, tendo em vista o estereótipo de educadora nata, associado ao papel materno que vai se perpetuando. No entanto, as autoras buscam desmistificar esse estereótipo, alegando que o que define e capacita profissionalmente para atuar na EI é a formação, que deve ser acompanhada de diretrizes norteadoras para o trabalho nessa esfera da educação.

A faixa etária das estagiárias investigadas aponta que estão inclusas no que a Política Nacional da Juventude (2005), considera como jovens, ou seja,

---

[4]Em pesquisa realizada por Santos e Sapelli (2015), sobre o perfil socioeconômico – educacional dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, foi constatado que 91,30% dos alunos são do sexo feminino e apenas 6,63% do sexo masculino.

[5]Lira e Bernardim (2015) realizaram uma pesquisa sobre o gênero masculino na EI e a visão de pais e professores sobre o assunto. As pesquisadoras constataram que, por um lado, existe o reconhecimento da competência tanto do gênero feminino quanto do gênero masculino no trabalho com as crianças. No entanto, perdura o estranhamento quanto à possibilidade de os homens assumirem tal tarefa.

estão na faixa dos 15 aos 29 anos. A classificação por faixa etária está expressa na tabela a seguir:

TABELA 1- Classificação por faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Renda	Frequência	Percentual
Até 20 anos	10	45%
21 a 25 anos	11	50%
26 a 30 anos	0	0%
Mais de 30 anos	1	5%
Total	**22**	

Fonte: Dados da pesquisa

Referente à remuneração oriunda do estágio não obrigatório, a Lei 11.788/2008 não fixa nenhum valor mínimo para a bolsa ou contraprestação pela parte concedente, somente assevera que é compulsória a concessão de bolsa ou qualquer outra forma de contraprestação que venha a ser acordada no TCE. A jornada de atividade em estágio para as estudantes da EI varia entre 4 a 6 horas diárias, sendo essa carga horária definida em comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário. Assim como variam as cargas horárias também variam os valores da contraprestação recebida.

No caso dos sujeitos da pesquisa estes recebem uma bolsa-auxílio que varia de R$ 400,00 a 1.000,00. A média ponderada da amostra representa o valor R$ 581,82. A tabela abaixo demonstra os dados:

TABELA 2 - Renda oriunda do estágio remunerado – 2014

Renda	Frequência	Percentual
Até R$ 400,00	6	26%
De R$ 400,00 a R$ 600,00	8	35%
De R$ 600,00 a R$ 800,00	5	22%
De R$ 800,00 a R$ 1.000,00	1	4%
Mais de R$ 1.000,00	2	13%
Total	**22**	

Fonte: Dados da pesquisa

Na questão econômica, a renda familiar de 39% das investigadas, incluindo a contraprestação recebida no estágio remunerado, está entre 2 e 3 salários mínimos, ou seja, até R$ 2.172,00, seguido de 35% que a renda é de 1 a 2 salários mínimos, ou seja, até R$ 1.148,00.

A próxima tabela apresenta o ano/período que os estudantes estavam cursando na ocasião da pesquisa:

TABELA 3- Ano/Período do curso que o estudante/estagiários estava estudando - 2014

Ano/Período	Frequência	Percentual
1º Ano	4	17%
2º Ano	3	13%
3º Ano	5	22%
4º Ano	10	48%
Total	**22**	

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se observar que a maioria das estagiárias encontrava-se no 4º ano - 48%, seguido do 3º ano – 22%, 1º ano - 17% e 2º ano- 13%. Uma hipótese levantada é de que há certa preferência por parte das concedentes em contratar alunas do 4º ano, por estas já possuírem relativa bagagem de conhecimentos proporcionados pelo curso de formação, podendo esse fator reverter-se em práticas mais qualificadas, sem que isso necessariamente se reverta em necessidade de pagamento de uma bolsa mais elevada.

Nossa pesquisa constatou, ainda, que para 52% dos sujeitos pesquisados o estágio é a sua primeira atividade remunerada. Os demais 48% já haviam trabalhado em outra atividade antes dessa experiência. Em pesquisa realizada por Santos e Sapelli (2015) sobre o perfil[6] socioeconômico e educacional dos estudantes do curso de Pedagogia da UNICENTRO, foi constatado que 85,21% dos alunos do curso possuem um emprego; destes, 41,88% são estagiários e 36,16% possuem registro em carteira, ou seja, do total, 63,84% não têm registro em carteira, o que expressa a precarização dos contratos e a supressão de direitos trabalhistas, como pode ser observado na tabela abaixo

TABELA 4- Contrato de trabalho – alunos curso de Pedagogia – UNICENTRO-2015

Contrato	Percentual
Estagiário	41,88%
Horista	1,37%
Carteira Assinada	36,16%
Autonômo	4,17%

[6]A tabulação com objetivo de explicitar o perfil socioeconômico educacional dos estudantes do curso de Pedagogia teve a participação de 483 estudantes.

Outra	13,27%
Não responderam	3,20%
Total	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora segundo dados da pesquisa de Sapelli e Santos (2015).

Assim, na busca pelo ingresso no mundo do trabalho, muitos jovens realizam o estágio na esperança de que estagiar seja a melhor experiência para ter contato com mercado de trabalho, bem como para a evolução profissional e a conquista de um emprego formal.

O tempo de atuação na função de estagiário também foi outro dado levantado. Na ocasião da pesquisa 61% das estudantes atuavam há menos de um ano na instituição de ensino, seguido de 1 ano (22%), 2 anos (9%), 1 ano e meio (4%), e 2 anos e meio (4%).

Com relação à finalidade da escolha do estágio como atividade remunerada pelos estudantes, 87% destes responderam que a opção foi feita para adquirir experiência profissional, 8,7% disseram que esta foi a maneira mais fácil de encontrar um emprego, e 4,3% responderam que era porque precisavam de um emprego remunerado.

No mercado de trabalho atual, a experiência profissional é fator determinante para a contratação de muitos profissionais. Dessa forma o estágio, por colocar o estudante em contato direto com a atividade profissional, proporcionando na prática a aprendizagem de competências necessárias para exercê-la, é escolhido por muitos jovens como a maneira mais efetiva para tal.

Ainda foi constatado que 82% desses jovens faziam estágio remunerado em instituições privadas, e outros 18% nos Centros municipais de Educação Infantil (CMEI), do município de Guarapuava.

Fazendo um panorama dos dados levantados, podemos traçar o perfil das estagiárias da EI da seguinte maneira: são mulheres, a maioria solteira, com idade menor que 20 anos e também acima. São estudantes provenientes de instituições de ensino públicas e privadas, de todos os anos/períodos do curso de Pedagogia. Trabalham em instituições de EI públicas e privadas do Município de Guarapuava, e recebem como contraprestação uma bolsa que gira entre R$ 400,00 a R$ 600,00, realizando uma carga horária de trabalho que varia de 4 a 6

horas diárias. Possuem uma renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos e estão realizando o estágio remunerado buscando experiência profissional.

A seguir faremos uma análise a partir das entrevistas semiestruturadas que permitirá conhecer e compreender as práticas realizadas pelas estagiárias na EI, as atividades realizadas no dia a dia, bem como os processos e relações de trabalho estabelecidas na escola e pelo estágio.

4.4 – Estágio e as relações laborais

Consideramos nesta pesquisa que a natureza da relação empresa/estudante/universidade é educacional e laboral: educacional porque é um ato educativo escolar supervisionado; laboral porque é desenvolvido no ambiente de trabalho. Nesse sentido, o estagiário é uma espécie de trabalhador, mão de obra temporária, "[...] tanto é que as atividades de estágio são consideradas 'trabalho' que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística inclui o estagiário na População Economicamente Ativa (PEA)" (SANTOS, 2006, p. 37). Sendo assim, se faz importante analisar aqui como as condições laborais das estagiárias investigadas – precárias e flexíveis, permeiam as práticas que realizam.

Analisaremos, então, as atividades e atribuições das estagiárias na Educação Infantil; a jornada de trabalho, ou jornada de atividades como é definida pela Lei do Estágio 11.788/2008; a contraprestação que as estagiárias recebem pelas atividades desempenhadas no estágio remunerado; o contrato de estágio; benefícios e formação continuada; e as situações de constrangimento vividas no estágio.

4.4.1 - Atividades/atribuições das estagiárias na Educação Infantil

A Educação Infantil é um direito assegurado a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade. Ofertada em creches e pré-escolas públicas e privadas, a primeira etapa da educação básica é responsável pelo desenvolvimento integral dessa população. A partir da institucionalização da infância exigiu-se que profissionais habilitados fossem contratados para atuar e contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças pequenas, possuindo-se qualificação para tal. Essa

exigência é feita pela LDB (BRASIL, 1996) ao determinar que a formação dos profissionais para exercício do magistério na Educação Infantil – EI seja em “[...] nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida, na modalidade Normal.” (LDB, art.62).

Dessa forma a criança – em pleno desenvolvimento cognitivo, físico-motor, emocional – nunca deve estar numa sala sem a presença de um professor habilitado, e os estagiários, estudantes do curso de Pedagogia, atuam ou pelo menos deveriam atuar na função de apoio às práticas dos professores no trabalho desenvolvido com as crianças na EI, tendo em vista que estas precisam de cuidados que muitas vezes um professor apenas não consegue desempenhar.

Como o objetivo do estágio é complementar à formação do estudante por meio de atividades práticas, é imprescindível que haja compatibilidade entre a formação escolar do estudante e as atividades desenvolvidas na parte concedente. O TCE deve conter o plano de atividades, ou seja, todas as atribuições e tarefas que serão realizadas no período de estágio, elaborado de comum acordo entre o estudante, a parte concedente e a instituição de ensino, a fim de que não haja desvirtuamento de funções.

Cada estagiária atua em uma sala de aula fixa, com uma determinada faixa etária dentre aquelas que a EI prevê atendimento, ou seja, de 0 a 5 anos de idade. Abaixo podemos verificar a faixa etária das crianças com que as estagiárias atuam:

TABELA 5 - Faixa etária das crianças com que as estagiárias atuam

Faixa etária	Frequência	Percentual
De 0 a 1 ano	3	14%
De 1 a 2 anos	4	18%
De 2 a 3 anos	7	32%
De 3 a 4 anos	7	32%
De 4 a 5 anos	1	5%
Total	**22**	

Fonte: Dados da pesquisa

Diversas são as atividades desenvolvidas, no sentido de auxiliar o trabalho desenvolvido na EI. As atividades mais corriqueiras citadas pelas estagiárias da pesquisa são: auxílio ao professor regente na aplicação de atividades,

acompanhamento e orientação das crianças quanto à higiene, alimentação e socialização com os colegas, recepção das crianças, desenvolvimento de atividades e brincadeiras, confecção de materiais etc.

Constatamos no discurso de todas que a maior parte das atividades desempenhadas no seu dia a dia giram em torno de ações de cuidado (higiene, alimentação, proteção e segurança) das crianças, enquanto que o professor regente responsabiliza-se por desenvolver atividades voltadas para o ensino dos alunos, havendo uma nítida distinção entre as atribuições desenvolvidas pelo estagiário e pelo professor regente. Evidenciamos essa questão quando recorremos à análise do item da entrevista que solicitava a descrição das atividades de um dia de trabalho:

> Nós trocamos fraldas, damos comida, fazemos dormir, brincamos, damos banho, o berçário é mais esses cuidados mesmo, aí a regente faz a chamadinha, faz alguma atividade [...]. O estagiário acaba sendo mais a questão do cuidar, e o professor de ensinar, é bem nítida essa separação (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI)

> Primeiro eu fico no portão recepcionando os alunos, depois eu levo eles ao banheiro, porque como é o maternal 1, nosso foco é desfraldar, eu tenho 12 alunos e desses 12, 8 já estão desfraldados [...], depois a professora faz uma atividade [...], depois que terminamos nós vamos para o parque, enquanto ela fica no parque eu troco os 4 alunos que ainda usam fraldas, quando nós voltamos eu arrumo todas as camas, porque é o horário do sono e da alimentação, e enquanto eu pego o lanche, ela vai dando pra eles na sala, depois eu faço as mamadeiras, agora tem apenas 2 mamando e ajudo eles a dormirem, quando eles acordam eu arrumo as camas, a outra professora vai calçando eles, damos a frutinha que é o segundo lanche e vamos para a escovação. Voltamos para a sala arrumamos os cabelos, aí é a espera dos pais que é o último momento, claro nesse meio tempo tem as brincadeiras dirigidas, e tem o “não bata”, “não belisque”, “não morda”, é essa a rotina deles, eu fico mais com a parte do banheiro, mas a parte pedagógica, quando ela me pede ajuda, eu ajudo também (Milena, estudante do 2º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Ah... as atividades vão desde o cuidado, de trocar fraldas, levar pro parque, alimentar, o planejamento quem faz mesmo é mais a professora regente, no mais eu ajudo em tudo (Isabella, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Eu auxilio na higiene, lavar as mãos, ir ao banheiro, escovar os dentes, dar o lanche, nessas coisas assim... cuidar na hora do parque para eles não se machucarem (Ludmila, estudante do 2º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Eu auxilio na troca das crianças, nas brincadeiras, no cuidado – pegar no colo, alimentação, não deixar brigar, não deixar cair. Descrevendo as atividades que eu faço no meu dia-a-dia, eu chego na instituição e troco as crianças, aí tem a hora da parte pedagógica, que é feita pela professora regente, aí depois tem a brincadeira, eles são soltos no chão para brincar, aí depois tem o lanche, e depois a hora do sono, eles acordam eu faço a troca novamente, aí eles almoçam, depois eles brincam [...] eu não aplico atividade, eu tô mais para auxiliar mesmo, mas esse auxiliar as vezes é mais que auxiliar né? Assim, a professora regente não "para" na sala, ela sempre tem alguma coisa pra fazer, então acaba sempre sobrecarregando pra quem tá ali né? Então a questão de trocar, de cuidar sabe? É bem complicado (Miriam, aluna do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI)

O educar e o cuidar, que deveriam ser práticas pedagógicas indissociáveis, tornam-se divisores de água da função exercida por essas estagiárias em seu cotidiano laboral, quando o cuidado passa a ser responsabilidade daquele que possui menor formação (no caso, o estagiário) ao passo que as atividades denominadas educativas tornam-se tarefa e responsabilidade do profissional com maior formação. De forma crítica, Rosseti-Ferreira (2003, p. 11) analisa como o cuidar e o educar se relacionam nas instituições de ensino:

> A injusta estrutura social brasileira espelha-se sobremaneira nas instituições educacionais, onde as atividades de cuidado são empurradas para os de menor salário e *status,* dado que a elas é atribuído um menor valor que aquelas denominadas educativas. Nas creches nota-se uma frequente discriminação entre "as professoras", entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e as "auxiliares, atendentes, serventes ou pajens" responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças e do ambiente. Supostamente, as primeiras formam a mente da criança, responsabilizam-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitiva. Já as outras cuidam da alimentação, da higiene, da limpeza, do descanso e da recreação, atividade que teoricamente requerem menor qualificação. Como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar, como se essa cisão não fosse possível.

Percebemos nas respostas das estagiárias, e na análise crítica da autora citada, que a polarização entre assistência e trabalho pedagógico, funções

atribuídas historicamente para a EI, ainda se fazem presentes de forma dicotomizadas, mesmo que após a LDB a EI tenha passado por um salto qualitativo deixando de sustentar essa dicotomia.

Nesse sentido concordamos com Rosa e Lopes (2008, p. 59) quando dizem: “[...] percebe-se como caráter pedagógico tudo o que envolve o cotidiano na Educação Infantil e não apenas as atividades coordenadas e dirigidas pelo educador [...]”. Dessa forma, sinalizam as autoras, que o pedagógico também compreende as ações que estão ligadas à questão do cuidado (limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir etc.) e à forma como essas ações são efetivadas.

Kramer (2008, p. 60) afirma “[...] só se pode educar se também se cuida”, diante disso as situações que ocorrem na rotina da EI, como a higiene a alimentação, o cuidado em geral, poderão se transformar em um momento educativo à medida que o adulto interage com a criança. Cabe perguntar, por que tais práticas então ficam somente a cargo desses estagiários?

> Acaba que a auxiliar sempre fica com a parte da higiene, assim, então, eu que levo eles no banheiro, eu que levo eles para a escovação, não que isso não seja importante, isso também é importante, mas assim... tem essas diferenças, que é a auxiliar quem leva, não é a professora, então nesse sentido eu vejo que de repente fica incoerente, porque não é só a estagiária, a professora também tem que fazer isso, porque ao mesmo tempo em que você está ensinando a criança a escovar os dentes, o por que ela deve fazer a escovação, você também está educando, e isso eu vejo que não é só o papel da auxiliar, então não é a auxiliar que cuida, e as professoras que educam (Fernanda, aluna do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

Fica evidente no discurso da Fernanda a discordância com a hierarquização das atividades desempenhadas pelos profissionais que estão atuando na EI. É importante considerar que essa estudante, ainda em formação, concebe e compreende que as ações de cuidado também são uma forma de educar, e por isso discorda que tais atividades devam ser desempenhadas apenas pelos estagiários. No entanto entendemos que ao participar dessa separação no cotidiano, as estagiárias tendem a reproduzir a dicotomia, em desacordo com o que aprendem na faculdade.

Embora não caiba ser discutido aqui porque as práticas dos professores da EI se dão de forma dicotomizada e hierarquizada, achamos pertinente não ignorar esse fato, uma vez que foram unânimes os relatos das estagiárias que confirmam essa situação.

Diante das evidências constatadas e frente à proposição de que “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional” (Lei. 11.788/2008) cabe fazer a pergunta: somente as ações de cuidado e proteção das crianças resumem todas as competências da profissão docente? Os fatos que evidenciam a dicotomização das tarefas colocam em cheque a proposição da lei, pois, consideramos que o estágio não estaria proporcionando às estudantes a possibilidade de colocar em prática todas as atividades referentes à profissão em sua totalidade. Além do mais, concebemos que, com essas singularidades apresentadas, o estágio na EI está reduzindo a formação ao tácito – ação automática, rotineira, espontânea, sendo desnecessária qualquer sistematização teórica.

Além das práticas relativas aos cuidados dos pequenos, 59% das estagiárias alegaram desempenhar outros tipos de atividades, que vão desde a contação de história, auxílio na aplicação de atividades, desenvolvimento de brincadeiras, confecção de materiais, correção de tarefas etc.

> Eu sempre conto histórias, as crianças amam, até a professora fala assim, como é que eu posso te dizer? Como ela fica com a parte mais chata, ela diz que tem que deixar um pouco para eu fazer as atividades para eles acharem que ela é legal também. (Carolina, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Eu aplico atividade nas crianças, as atividades que a professora planeja, porque na escola que eu trabalho funciona assim: a sala tem 20 crianças e são quatro mesinhas, então nós dividimos, cada mesa fica com 5 crianças, então a professora regente faz as atividades com uma mesa, e eu faço com a outra, e as outras 10 ficam brincando esperando a vez deles fazer atividade (Ellen, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Eu como estagiária ajudo a aplicar atividades, a corrigir as tarefinhas [...]. As atividades é ela quem faz e explica, mas como eles são pequenininhos de 2 a 3 anos temos que desenvolver elas individualmente, então eu vou auxiliando, mas explicar a atividade

> era ela quem faz (Carla, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Todo dia eu tenho que fazer uma brincadeira com eles, todo dia uma brincadeira diferente, isso já faz parte da rotina deles, então eu faço a brincadeira, então nesse momento às vezes a professora fica junto, às vezes ela se ausenta, porque ela tem que fazer alguma coisa, preencher livro de chamada, anotar alguma coisa, escrever alguma coisa na agenda das crianças que tenha acontecido, e enquanto isso eu estou com as crianças fazendo a brincadeira (Fernanda, estudante do 4º anos do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

Um elemento importante que nos chamou atenção no discurso das participantes foi que no estágio na EI não existe somente a divisão entre o cuidar e o educar, existe também a divisão entre planejamento e execução. Ou seja, as professoras regentes realizam o trabalho intelectual, enquanto as estagiárias ficam com a parte do trabalho “manual”. Essa condição no estágio nos remete à do trabalhador da era fordista, que executava ao longo de sua vida produtiva as mesmas tarefas com pequenas variações, para o que era suficiente apenas alguma escolaridade, muitas vezes dispensável.

Outro elemento que também evidenciamos nas práticas desempenhadas pelas estagiárias foi que 23% destas realizam o trabalho de regente de turma, ou seja, assumem sozinhas as responsabilidades que são exigidas de um docente habilitado para trabalhar na EI:

> Quando eu assumi a turma como regente, quando eles me convidaram eu me senti a princípio despreparada assim, mas eu também vi isso como um desafio e como uma experiência, e é só por isso que eu aceitei, em pensar também que aquela seria a minha turma, eu posso fazer o que eu quiser, eu fecho a porta e a turma é minha, não importa o que os outros digam, então eu acho que isso foi bastante importante e relevante. A equipe pedagógica em vários momentos buscou me orientar, por eu ser nova né? Eu não sabia nem preencher um livro de chamadas, mas a dificuldade acaba sendo que eu não tenho uma ajudante pra me auxiliar e eu tenho oito alunos, então **muitas coisas eu fui aprendendo na marra, porque tinha que aprender mesmo** (Paula, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

> **Pela parte da manhã eu atuo como regente e o pior sou sozinha com 10 crianças**, isso acaba sendo bem complicado, porque tem crianças que você precisa trocar e ao mesmo tempo

> tem outras ali chorando no chão e você está trocando alguém... na hora do lanche acontece a mesma coisa, você tem que estar dando de comer para uma, a do final já terminou de comer, e você já tem que servir de novo, e eu sozinha... é difícil (Lívia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Então eu fui contratada para ser auxiliar, mas quando falta uma professora de outra sala, por eu ser a mais experiente eles acabam me chamando para eu ficar no lugar da professora que faltou, até a minha situação agora, eu estava acompanhando uma professora até pouco tempo e eles me chamaram agora para ficar no lugar de outra professora, então acontece esses impasses, eu nunca estou em um lugar só, sabe? Aí acaba surgindo muitas responsabilidades que não são minhas, que era pra todo mundo ajudar, mas acaba que somente a gente acaba assumindo, então tem várias coisas que sobrecarrega em nós e que acaba refletindo até na faculdade, porque você vai mais estressada, com várias coisas que acontecem, então eu acho complicado (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Agora eu estou trabalhando no berçário, mas até semana passada eu estava no jardim 1, eu estava assumindo como regente, porque tinha duas concursadas, mas uma estava afastada por causa de licença médica (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI)

Essas declarações evocam, em nossa opinião, dois fatores de precarização: o primeiro é a precarização do atendimento que está sendo ofertado em determinadas instituições de ensino para as crianças, considerando que estagiárias, sem possuir formação profissional para tal, são colocadas irregularmente na função de professores, negligenciando assim um direito assegurado de todas as crianças a receber educação e cuidados de um profissional habilitado, que considere todas as particularidades das crianças. E segundo, é a evidente precarização do trabalho realizado por essas estagiárias, uma vez que existe aí a exploração de mão de obra barata, havendo a substituição de um empregado formal por um estudante, utilizando-se como artifício o estatuto do estágio. As facetas da exploração são prementes nos discursos:

> Pela parte da manhã eu atuo como regente e o pior sou sozinha com 10 crianças [...]

> Aí acaba surgindo muitas responsabilidades que não são minhas, que era pra todo mundo ajudar, mas acaba que somente a gente acaba assumindo, então tem várias coisas que sobrecarrega em nós e que acaba refletindo até na faculdade, porque você vai mais estressada, com várias coisas que acontecem, então eu acho complicado.

> Agora eu estou trabalhando no berçário, mas até semana passada eu estava no jardim 1, eu estava assumindo como regente, porque tinha duas concursadas, mas uma estava afastada por causa de licença médica.

O estágio como atividade de formação, ao ser enquadrado como trabalho precarizado, tal como ficou evidenciado nas falas das estagiárias, deixa de cumprir plenamente sua função pedagógica ou, pelo menos, deixa de ter esta como função primordial. As concedentes do estágio, que deveriam ser co-agentes do ensino-aprendizagem, são na verdade contratantes da força de trabalho. Ademais, devemos fazer uma pergunta importante diante dessa configuração do desvirtuamento do estágio, o qual transmuta sua prática real em simples utilização menos onerosa da força de trabalho: estariam as Instituições de ensino superior (IES) cumprindo com as suas obrigações em relação aos seus educandos em estágio remunerado, conforme define a lei? Existem acompanhamento e avaliação das atividades dos estagiários? Qual a responsabilidade dessas IES frente ao desvirtuar da real finalidade didático-pedagógica do estágio?

Apesar do Art. 3 da Lei do Estágio definir que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, o qual deve ter acompanhamento efetivo de um professor orientador da instituição de ensino, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estágio, podemos nos questionar se isso de fato acontece diante do dado constatável de que 23% das estagiárias estão atuando como regentes de turma, quando deveriam estar atuando como ajudantes/auxiliares, uma vez que não possuem habilitação para tal, além de outras situações de exploração e desvirtuamento indicadas pelas falas das estagiárias. Assim, concordamos com Camino (1996) no sentido de que existe negligência por parte das instituições de ensino, que apenas se limitam a cumprir requisitos formais, sem se preocupar com o acompanhamento pedagógico, equiparando-se então a meras intermediadoras de mão de obra.

Não obstante, na EI o caso do emprego de mão de obra mais barata que de um profissional habilitado, não ocorre somente com a figura do estagiário, mas ocorre também com a persistência do monitor, ou professor auxiliar, ou pajem, crecheira etc. Segundo Craidy (2002, p. 4) essas figuras aparecem como forma de burlar a exigência mínima de formação, não porque essa não seja desejada ou possível, mas porque o profissional que a possui custa mais caro, "[...] a dificuldade não está em formar o Educador Infantil, mas em pagá-lo com o salário que corresponde ao de um Educador habilitado".

Ainda, antes de passarmos à próxima constatação da pesquisa, abrimos um parêntese na fala da estagiária Lívia, que nos disse: "Pela parte da manhã eu atuo como regente e o **pior sou sozinha com 10 crianças**". Essa declaração além de evocar a constatação já discutida de que essa estagiária não deveria estar atuando como regente de turma, levanta outro indício importante e não respeitado por algumas instituições de EI, neste caso uma escola privada, que é a relação quantitativa de professor/criança. Lívia, em nosso questionário, declarou que atuava em uma turma de crianças com 1 a 2 anos, e nessa faixa etária a Deliberação[7] 02/14, do Estado do Paraná, permite **até** 8 crianças por professor, ou seja, essa estagiária está sozinha, sem formação, cuidando de um número de crianças além do limite permitido pela lei. Esse é apenas mais um indício da precarização não só das condições de trabalho a que estão submetidas essas estagiárias, como também da precarização do atendimento ofertado por determinadas instituições de ensino, o qual, a nosso ver, não se preocupa com as condições que promovam o bem-estar das crianças, além do seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, afetivo e social, de qualidade.

Outras estagiárias (14%) assumem a turma sozinha por alguns momentos, ou até por um período inteiro, sobretudo, quando as professoras regentes estão em hora-atividade[8], como nos foi relatado:

> [...] na segunda feira geralmente as professoras regentes do nível 1 tem hora atividade, daí a gente que assume a turma daí ela

[7]A referida deliberação traz Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

[8]A hora-atividade é um momento no qual o professor tem direito para dedicar-se à preparação de atividades pedagógicas - preparação de aulas, correção de provas, confecção de materiais etc. a fim de que não utilize seu tempo de descanso para essas atividades.

> deixa atividade [...]. Quando eu fico com eles na sala sozinha eu não tenho dificuldade, porque eu estou com eles desde o início do ano [...] aí tem outra questão que é os pais, eles ficam meio...cadê a professora regente? Já tem um certo preconceito. (Carolina, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> [...] quando eu assumo a turma quando a professora está na hora-atividade, aí eu faço todas as atividades do dia, mas aí eu estou **sozinha com 19 alunos**[...], **eu tenho que ficar o tempo inteiro olhando se acontece algum problema**[...] nossa então a cabeça da gente fica desse tamanho...mas também a gente acaba acostumando com isso e também isso depende do dia, porque tem dia que eles estão supertranquilos (Fernanda, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos).

Percebemos que o trabalho das estagiárias é utilizado como uma estratégia para suprir uma necessidade das instituições de ensino privadas – que é o caso de disponibilizar para as professoras regentes um período para que possam dedicar-se a estudos, preparação de materiais, correção de atividades etc. Esse fator, no entanto, reverte-se no caráter claro de exploração do trabalho para as estagiárias como fica evidente: “eu faço todas as atividades do dia, mas aí eu estou sozinha com 19 alunos [...], eu tenho que ficar o tempo inteiro olhando se acontece algum problema [...]”. Ao assumirem as turmas sozinhas, às vezes por períodos inteiros, sem contar com nenhuma ajuda para auxílio nas atividades desenvolvidas, evidencia-se a grande responsabilização que é colocada nos trabalhadores travestidos de estagiários.

A falta de observância das concedentes de que “O estágio, como ato educativo supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo [...] por um supervisor da parte concedente” (Art. 3º da lei 11.788/088), sinaliza a inconstitucionalidade por parte de algumas instituições de ensino, em permitir que esses estudantes estejam em sala de aula atuando sem supervisão de um profissional da área.

Outra tarefa desempenhada ainda por 14% das estagiárias diz respeito ao atendimento a crianças com necessidades especiais:

> Olha, eu sou uma auxiliar específica que atende de uma criança com síndrome de Down, e a educação especial é passada apenas de leve na graduação né? **E eu cuido de uma criança sem**

> **preparo nenhum né?** Eu até já conversei com alguns professores, onde eu fui buscar esse suporte, mas não que há no curso de graduação em si um preparo totalmente para a educação especial, isso não. **Além de cuidar deste aluno, eu também ajudo a professora** regente porque nem sempre ele está apto a fazer as atividades, [...] aí eu faço ele dormir, aí eu fico na sala junto com a professora regente trabalhando junto, mas o meu cuidado está mais voltado pra ele, **mas eu vejo tanto a instituição não me oferece suporte pra dar esse subsídio, quanto a graduação**. (Márcia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada – Grifos nossos)

> [...] o que é atribuído de minha responsabilidade mesmo é cuidar de uma aluna que tem um problema, eu não sei te dizer exatamente qual é o problema dela, mas ela tem uma válvula na cabeça, e eu tenho que ficar de olho, [...] **eu tenho que ficar atenta, porque ela não pode cair e bater a cabeça de jeito nenhum**, aí eu fico mais para auxiliar ela, **mas também eu ajudo meio que no geral**, troco água das crianças, alguns que vão ao banheiro e fazem o número 2, e não sabem se limpar, aí eu tenho que ajudar eles. Às vezes eu vou pra outras turmas também, quando falta algum professor eu tenho que ir, ajudar a organizar a sala, limpar a sala depois do lanchinho deles, eu tenho que limpar, passar pano na mesa, varrer o chão, eu tenho que receber eles no portão, depois entregar eles para os pais na hora da saída, seria basicamente isso, mas a maioria do tempo eu fico com essa aluna que tem esse problema (Janete, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada – Grifos nossos)

> [...] eu cuido de um aluno especial também, **além disso,** eu levo as meninas no banheiro, troco fralda de um aluno que ainda usa fralda, organizo a sala, sirvo o lanche, faço escovação, dou visto nas atividades soltas, nas tarefas de casa [...]. Até foi bem difícil eu me adaptar a esse aluno, até porque eu não tinha **nenhuma experiência com aluno especial, e eles também não davam preparo nenhum** [...]. (Bruna, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada – Grifos nossos).

O atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica é previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Cabe às instituições e ao município organizarem-se para garantir os serviços de educação especial, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. O atendimento que deve ser ofertado em classes regulares de ensino será feito por professores capacitados, devendo a escola prever e prover o apoio necessário no intuito de colaborar com as práticas destes nas classes comuns. De acordo com Deliberação 02/14 que institui as Normas e

Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, no seu Art. 5º, § 2.º delibera que: “As instituições de Educação Infantil que tiverem alunos com as deficiências apontadas no *caput* devem contar com profissionais especializados para apoio ao professor”. Os estagiários, pelo que pudemos observar, acabam sendo esse apoio - um mediador desse atendimento, todavia sem ser esse profissional especializado, assim como pede a Deliberação 02/2014.

Justamente por isso, fica premente nos relatos das depoentes que, ao cuidar de alunos com necessidades especiais, estas se depararam com situações para as quais não se sentem preparadas, seja pela formação profissional advinda do curso de formação, considerando-a muito superficial, bem como pelo apoio recebido por parte das instituições que trabalham. Além de ter ficado latente a sobreposição de tarefas a que estão submetidas, existindo assim uma intensificação do trabalho, pois, além de terem que dedicar atenção especial aos alunos com necessidades especiais, devem também desempenhar outras tarefas.

Em nosso entendimento as estagiárias são “forçadas” pelas situações práticas do cotidiano das instituições a dominarem práticas e saberes que são necessárias para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais, pois, como relatam, não contam com o apoio/suporte que deveria ser dado pelas instituições que trabalham. Há que se questionar ainda o atendimento recebido por esses alunos, tendo em vista que as instituições, ao serem obrigadas a recebê-los, parecem não estarem preparadas para garantir um processo inclusivo, a começar pelo atendimento dessas crianças que é relegado a um profissional não qualificado para tal.

Notamos que além dessa grande responsabilização dada pelas instituições de ensino às estagiárias, existe também, nesse sentido, o fator da intensificação do trabalho, em que estas se veem obrigadas a incorporar ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, sendo forçadas a dominarem novas práticas e saberes para responderem às exigências do sistema e da comunidade “[...] caracterizando-se, portanto em estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração.” (OLIVEIRA, 2006, p.214).

Evidenciamos também o fator da intensificação do trabalho, ao questionarmos as estudantes/estagiárias se estas sentiam esgotamento físico no

trabalho realizado no estágio da EI, 52% disseram que frequentemente isso acontece; 26% julgaram que raramente sentem esgotamento; e 22% revelaram que isso às vezes ocorre:

> [...] por exemplo, a gente acaba sentindo muita dor nas costas, porque você precisa erguer muitas crianças, que precisam ser trocadas... (Lívia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Cansa muito. Como eu trabalho no berçário, e a gente abaixa e levanta muito pra trocar, pra cuidar, é muita a questão física mesmo, mas também é uma questão mental, porque eles choram. É estressante, é bem cansativo (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI).

> [...] então você cansa muito mais o mental do que do físico, quando chega o horário de você ir embora você está entregue [...]. (Milena, estudante do 2º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

As atividades que são exigidas pela escola também corroboram com isso:

> [...] é muita atividade, muita apostila, às vezes tem que levar as coisas pra fazer em casa, tem dias assim, que você nem senta, que não dá tempo nem de você ir no banheiro, porque agora final de ano tem ensaio, tem um monte de coisa, tem que vencer a apostila, é apostila, caderno de português, de desenho, de matemática, é puxado e cansativo. (Bruna, estudante do 4º ano de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

O plano de atividades, ou seja, todas as atribuições e tarefas que serão desenvolvidas no período do estágio devem estar presentes no TCE, o qual é convencionado em comum acordo entre o estudante, a parte concedente e a instituição de ensino. Nesse sentido, questionamos as estagiárias se as atividades que desempenhavam estavam de acordo com que o TCE prevê e observamos que nem sempre isso acontece:

> [...] às vezes escapa um pouco, que nem... **a questão do portão, nós temos que ficar no portão recebendo as crianças**, isso não estava no termo que eu assinei, mas a gente ajuda né... a gente é obrigado digamos assim, senão já ficam com a cara feia e tal. **Daí tem também a situação de ter que ficar às vezes no lugar da professora regente**, o que também não aparece no termo que eu assinei, lá está que eu seria auxiliar de turma (Carolina, estudante

do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos).

Geralmente sim, mas tem coisas que não são bem assim, **porque você sempre acaba assumindo coisas que não são da tua responsabilidade e que você precisa estar fazendo**, se você não faz você acaba sendo demitida ou coisa assim né?(Lívia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos).

Pior que muitas atividades não têm relação com aquilo que está no termo de compromisso. Um exemplo é a pedagoga, no contrato está escrito que ela é a pessoa que vai te auxiliar, ou te supervisionar no caso, mas isso não acontece, ela não está ali para te supervisionar, ela está ali para te cobrar, e você tem que fazer e ponto. A questão do intervalo, que também está no termo de compromisso, mas nós não temos [...] (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

A questão de que a gente não pode ficar sozinha em sala, mas isso acontece, por exemplo, na hora do almoço são as estagiárias que ficam com eles [...], a regente sai para o horário do almoço, porque elas precisam também né? Então é complicado, mas a gente fica... (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI).

Estão além na verdade né? Porque eu sou regente de turma, e **eles simplesmente falaram que eu ia assumir uma turma, ao invés de eles contratarem alguém de fora**, eles falaram que preferiam pegar alguém que já trabalhasse na escola e a escolhida fui eu, aí eu falei, então tá. Só que assim, a questão do salário não mudou nada, a tarde eu recebo o salário de estagiário e pela manhã também, eu recebo R$ 350,00 por período e trabalho 8 horas e meia por dia (Yasmin, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

No meu caso eu atuo como regente, eu acho que isso deve ir além né das minhas atribuições enquanto estagiária, porque o salário é o mesmo (Paula, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos).

Então quando eu fui contratada a dona da escola só comentou mais ou menos o que eu faria, mas eu não sabia que eu teria **que ficar cobrindo horário de almoço das outras professoras,** então eu não tenho muita consciência sobre isso, sobre o que está no contrato de estágio (Isabella, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos).

Pela olhada que eu dei rapidamente no termo de compromisso, basicamente o que eu desempenho é aquilo que está lá. Só que tem muita coisa, por exemplo, **as situações de exceder a carga**

> **horária é injusto, porque você excede a sua carga horária de trabalho e você não recebe um tostão a mais** (Janete, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos).

Os dados acima coadunam a afirmação de Mesquita (2011) que diz que muitas vezes no estágio existe o problema de compatibilidade entre as atividades desenvolvidas e as previstas no TCE. É importante salientar também que as falas que evidenciam a maior parte destes fatos ocorrem em instituições da EI privadas, o que nos leva a acreditar que essas instituições buscam o contrato de estágio e utilizam-no como subterfúgio para suprir a necessidade que melhor lhes convir, contando com isso com uma mão de obra frágil e barata.

Em decorrência muitas vezes da necessidade de preservar o estágio, as estagiárias admitem que exercem funções com pouca ou nenhuma relação com o curso, cumprem uma jornada de trabalho que excede a estipulada, substituem um trabalhador com contrato formal, assumem responsabilidades que não são suas, ou seja, inúmeras situações que em nosso entendimento apenas legitimam o caráter flexibilizador do estágio remunerado, transformando-o em trabalho precário, além de demonstrar que o TCE é mera formalização do seu estatuto.

4.4.2 – Jornada de trabalho/Jornada de atividades

Outro fator explorado na pesquisa que vai ao encontro das condições laborais das estagiárias que atuam no nível da EI foi a jornada de trabalho, ou jornada de atividades, como é definida pela Lei do Estágio 11.788/2008. Segundo esta lei a jornada de atividades dos estudantes deve ser compatível com as atividades escolares, não atrapalhando a frequência às aulas ou o próprio aprendizado.

A Lei estipula o mínimo e o máximo da carga horária diária que pode ser dedicada ao estágio remunerado, sendo respectivamente quatro horas diárias, e seis horas diárias, no caso dos estudantes do ensino superior. Concordamos com tal limite previsto pelo legislador, uma vez que a função do estágio não é que o estudante atue como empregado, cumprindo carga horária semelhante a este. Ademais, tendo em vista que o estagiário possui obrigações acadêmicas, por certo o estágio não pode tomar todo o tempo em que o estudante está fora do

ambiente educacional no estágio, devendo sobrar certo período para a realização de atividades oriundas do âmbito acadêmico, bem como para aprimoramento dos estudos teóricos. Nesse sentido quisemos compreender se as estagiárias conseguem administrar o tempo da jornada de trabalho no estágio para realizar todas as tarefas que são exigidas na EI, bem como se conseguem conciliar as tarefas do estágio com os estudos.

A carga horária do estágio varia de acordo com cada convenção existente entre as partes interessadas, ou seja, estudante, instituição de ensino e parte concedente. Em nossa pesquisa evidenciamos que esta varia de 4 até 6 horas diárias, embora tenhamos encontrado também alguns casos em que as estagiárias trabalhavam 8 (oito) horas diárias, sendo que em um período possuíam contrato direto com a escola, e em outro era o contrato de estágio.

Dos sujeitos entrevistados, 50% disseram que a carga horária que dedicavam ao estágio era suficiente para efetivar todas as tarefas que eram exigidas:

> [...] a jornada de trabalho lá na escola também é compatível porque eu consigo organizar as atividades junto com a professora, então acaba uma ajudando a outra sabe? (Letícia, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Lá na escola, muito dificilmente eu deixo acumular tarefas, eu consigo ter sempre as minhas atividades em dia, eu dou conta daquilo que eu tenho que fazer (Clarissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI)

Outros 50% dos sujeitos da pesquisa, elucidaram que a jornada de trabalho não se esgota na escola, pois não é possível realizar todas as atividades exigidas pelo estágio na EI, excedendo assim a carga horária, portanto não está em consonância com o que é aconselhado legal e pedagogicamente:

> A carga horária às vezes não dá conta de fazer tudo que é preciso, você acaba levando isso pra casa, então acaba sendo um tempo muito maior, **porque você acaba tirando da sua vida, um tempo para a escola** [...] às vezes **você acaba trabalhando três horas em casa, fora aquilo que você já trabalha na escola, então ele não acaba sendo adequado né?** Por exemplo, em datas comemorativas você sempre acaba levando lembrancinhas pra fazer em casa, que não dá tempo de você fazer na escola, porque indiferente da carga horária que você tem na escola,

acaba sendo só os cuidados, em cima da criança, né, ai você tem que levar pra casa lembrancinhas, recorte de figuras pra colagem essas, coisas assim (Lívia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

A jornada de trabalho para eu fazer as coisas da escola não dá muitas vezes, eu acabo tendo que levar pra fazer em casa algumas coisas, por exemplo, as agendas, preparar as atividades de quando assumo a turma, lá na escola não dá tempo, ah... as vezes eu preciso arrumar algum material ... caiu algum material eu vou lá e conserto, faço alguns títulos, ajudo a professora, então eu sempre ajudo ela primeiro para depois fazer a minha atividade, então eu acabo levando alguma coisa pra casa [...] (Fernanda, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária em uma escola privada)

[...] quando a professora regente pede pra gente fazer as coisas, eu tenho que levar pra fazer em casa, **porque o estagiário não tem uma hora pra poder preparar atividade**, ele prepara quando dá, ainda mais que na sala tinha 18 crianças e mais um aluno especial [...] são atividades para recorte, lembrancinhas de datas comemorativas, na maioria das vezes é atividade para recorte que eu trazia prontas para colar (Bruna, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária em uma escola privada, grifos nossos)

Antes, eu fiquei até junho em uma turminha, nessa turma era complicado **várias vezes eu tive que levar trabalho pra casa, coisa que a gente não pode né?** Levava até dois, três dias, pra colocar em ordem os cadernos, pra organizar, porque essa parte eu fazia sozinha então a regente não se preocupava com isso, era minha função, então ela me pedia, olha você precisa fazer margens nesses cadernos, e eu fazia em todos os cadernos e fora isso cuidar de todas as crianças, agora nessa sala onde eu estou atualmente é mais tranquilo porque eu tenho essa colaboração da professora regente. Se precisar fazer alguma coisa, alguma lembrancinha, ela senta junto comigo e me ajuda aí não acumula tanta coisa. Mas sozinha é bem complicado (Camila, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

[...] a minha jornada de trabalho excede as quatro horas que seria o correto do auxiliar, e eu trabalho digamos que 45 minutos até às vezes uma hora a mais ganhando o mesmo valor, não recebo nada de adicional por isso. Quando eu chego eu tenho que ir até a sala abrir as janelas, trocar a água das garrafinhas das crianças, daí eu tenho que ir no portão ficar recebendo as crianças, eu recebo todo os alunos, da escola inteira, no caso tenho que pegar eles no carro, pegar a mochila deles e acompanhar eles até a sala, principalmente os menorzinhos, e a tarde também, eu tenho que ficar até entregar o último aluno, no caso se ele sair 5h40 eu tenho que ficar lá até esse horário, e eu faço depois o mesmo papel da hora da chegada, eu vou nas salas, 10 para as 5 os pais começam a chegar, e eu tenho que chamar um a um pelo nome, pegar a

> mochila e a garrafinha de água e acompanhar eles até o portão. Daí por isso que o horário previsto excede um pouco (Janete, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

Nos depoimentos ora apresentados, as estagiárias relatam que não conseguem realizar todas as atividades que são exigidas pelo estágio, no tempo que permanecem na escola, tendo que “levar para casa” certas tarefas como: confecção de lembrancinhas para datas comemorativas, preenchimento de agenda, cadernos, atividades de recorte, preparo e correção de atividades etc., além de quando não excedem sua jornada de trabalho na própria escola.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2006) que diz que a extensão das horas e da carga horária do trabalho sem remuneração adicional, seja na própria escola ou “levando trabalho para casa”, é outra dimensão da intensificação do trabalho docente. Dal Rosso (2006) afirma que o que agrava a intensidade do trabalho são os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências impostas aos trabalhadores. Isso, segundo o autor, indica fortes consequências sobre a saúde dos sujeitos, em seus aspectos, físico, emocional e cognitivo. Podemos dizer que, mais uma vez, o caráter da intensificação se faz presente no estágio da EI.

Além do mais, fica premente a falta de atenção e respeito por parte das instituições em seguir as formalidades exigidas pela lei do estágio e ao termo de compromisso, documentos que delimitam a duração da jornada de atividades do estudante/trabalhador caracterizando uma fraude legislativa, bem como o caráter flexibilizador da legislação, que embora estabeleça limites não impede que fatos como os citados ocorram.

O caráter da exploração também pode ser considerado nessa situação, pois existe aí um desvirtuamento da real finalidade didático-pedagógica do estágio, exigindo dos estagiários atividades que excedem a jornada de atividades, sem pagar por isso remuneração adicional.

Outro elemento a ser considerado é a negação de um momento de análise, reflexão sobre as práticas que estão sendo exercidas:

> [...] e a jornada de trabalho na escola não dá tempo de fazermos tudo o que tem que ser feito, então só utilizamos o nosso tempo pessoal para estar planejando**, não é deixado nenhum horário específico pra gente estar organizando as atividades** [...] (Isabella, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

> [...] a hora atividade praticamente a educação infantil não tem, é um ou outro horário que aparece, porque daí as vezes tem que levar as coisas pra casa, porque não dá tempo de fazer as coisas ali na escola, então **eu acho assim que, devia disponibilizar mais um tempo assim de, hora atividade** [...] (Elem, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

> Sempre, eu sempre tô levando diário, portfólio, caderno das crianças pra fazer em casa, porque na escola não dá tempo de fazer tudo **e eu não tenho hora atividade** [...] (Beatriz, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

A negativa da necessidade de que as estudantes/estagiárias façam um trabalho que necessite de reflexão e análise sobre as práticas exercidas nos leva a considerar que as instituições apenas querem usufruir de uma força de trabalho que supra as necessidades prementes da EI, ou seja, não estão preocupadas com esse momento de formação profissional que deveria submeter à realidade laboral a uma práxis.

Isto confirma a assertiva de Santos (2005) de que, no estágio remunerado, as atividades desenvolvidas pelos estagiários estão centradas mais na resolução de problemas apresentados no cotidiano das instituições do que voltadas para contribuir com o processo de formação do aluno. Obviamente que o cotidiano também seja educativo, no entanto, entendemos que falta um momento reservado para análise e reflexão daquilo que acontece no estágio, seja das ações praticadas, o planejamento prévio, até a construção coletiva etc.

Algumas estagiárias relataram ainda que são convocadas a participar de eventos promovidos pela escola, o que, por sua vez, também excede a jornada de atividades de estágio:

> [...] lá acontece uma coisa que eu não concordo que é a noite do soninho que você tem que dormir na escola, então eu vejo que eles não pensam em você, porque por exemplo eu não tenho

> marido, não tenho filho, mas e se eu tivesse um bebê pequeno por exemplo, como eu iria dormir na escola e deixar meu filho? Então eu vejo que eles pensam muito em agradar os pais, principalmente pelo poder aquisitivo, por quê? Pra eles em primeiro lugar não é o aluno é o cliente, então se eles perderem um aluno, eles estão perdendo dinheiro né? (Janete, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> A gente sempre tem reunião a noite com os pais, a gente tem que vir, daí a gente teve um evento bem importante, nós tivemos que ir sábado e domingo, aí agora vai ter de novo a noite, tipo, à noite, eles nem avisam a gente, às vezes a gente já tem outro compromisso, sabe? Isso que é meio ruim. Ai a gente tem que ir nessas reuniões né, porque senão... (Carolina, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

Há ainda a denúncia de que essas atividades que excedem a jornada de trabalho estão previstas no TCE:

> [...] o que eu acho errado, por exemplo, lá no termo está assim: você tem que trabalhar x horas por dia, mas também geralmente nesse termo tá lá... **se precisar fora do horário, você vai ter que trabalhar**, e isso é errado, porque lá tem alguma apresentação que eles fazem fora do horário, isso sempre acontece, aí você já trabalhou o dia todo, e depois do horário você ainda tem, por exemplo, das 20h às 22h, sem ganhar hora extra sem ganhar nada. Quando há na escola as festinhas, isso é tudo fora do horário que está previsto na nossa carga horária diária, festa junina no sábado, nós trabalhamos sem ganhar nada, a gente trabalha fora de horário, e você não tem opção você tem que ir trabalhar, e você não ganha nada por isso (Lívia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos).

> Teve uma coisa que eu li (termo de compromisso), e que eu não concordei muito é que fala bastante sobre ajudar em eventos e datas comemorativas, então às vezes é sábado, é domingo e a gente trabalha normal né? (Carla, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

Os relatos acima nos levam a concluir que o TCE, que é um dos documentos que regulamenta e legitima o estágio, legitima também a sua precariedade, no sentido de que estipula a carga horária a ser cumprida, mas contempla também atividades que, por sua vez, excedem esse período. Segundo Correia (2008) se os limites da jornada de atividades estabelecidos pela lei do estágio forem excedidos, ou seja, o estagiário realize atividades do estágio por carga horária excedente à fixada a lei, bem como ao TCE, fica descaracterizada a

relação de estágio, passando a existir a relação empregatícia, bem como os direitos oriundos desta.

Considerando que as estagiárias também possuem obrigações acadêmicas, quisemos saber se a jornada de atividades realizada no estágio interfere de alguma forma em seus estudos. Sobre isso 54% disseram que existe compatibilidade entre a jornada de atividade do estágio e as atividades acadêmicas, enquanto 46% revelaram que isso nem sempre é possível, demonstrando um certo equilíbrio entre as porcentagens obtidas, que revelam que o estágio invade de forma considerável a vida acadêmica, conforme indicam os relatos:

> [...] eu acho muito desparelho a jornada de trabalho em relação ao tempo de dedicação aos estudos, porque a gente tenta, mas **você acaba dedicando muito mais tempo ao seu trabalho do que a estudar**, quando você tem trabalho ou uma prova, estágio supervisionado, você faz uma jornada tripla né, você se esforça muito pra fazer aquilo né? Mas cansada do jeito que você sai da escola, você não pensa, aí agora vou pegar aquele texto para ler, aí você acaba sempre deixando pra hora da aula, porque daí você acaba prestando mais atenção, pra conseguir absorver lá na aula, **porque fica muito cansado**, esse ano mesmo **eu considero que eu usei muito mais tempo pra realizar as coisas do meu serviço do que para estudar. Infelizmente** (Paula, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos).

> A jornada de trabalho eu considero ruim, porque, por exemplo, quando temos semana de prova, nós temos pouco tempo para estudar, porque eu acho que trabalhar a tarde requer mais da gente, porque demora mais, como eu venho para a faculdade a noite, a manhã passa muito rápido. Quando eu vou trabalhar a tarde, eu venho depois do trabalho direito pra faculdade, e eu não tenho muito tempo, e o trabalho não disponibiliza muito tempo pra gente estudar, quando eu acho que deveria ser o contrário, né? **E até tem uma lei que diz que quando os estagiários têm semana de provas e trabalhos, tem que trabalhar só quatro horas por dia, mas isso não acontece** (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> A carga horária é seis horas do estagiário, então eu pego ônibus das sete, chego lá as oito, então se for contar eu fico nove horas fora de casa, porque como não tem ônibus pra eu voltar se eu entro às oito eu tinha que sair às duas, mas, eu saio às três, porque não tem ônibus para eu vir... Então eu acabo chegando quatro horas em casa, então a gente chega quer descansar um pouco, mas às seis horas já tem que vir pra faculdade, então eu

> tenho que encaixar, às vezes na hora do almoço eu levo algum material pra eu estudar porque não dá tempo mesmo, e no final de semana também, mas é complicado eu acho que a carga horária de seis horas pra você conciliar com os estudos, se for pensar. (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de pedagogia, estagiária de em um CMEI).

> [...] então muitas vezes eu estudei à noite, na marra, porque eu precisava, mas eu já não aguentava mais...mas era porque eu precisava fazer um trabalho, ler um texto, e daí a gente lia daquele jeito né? Nesse sentido isso também me atrapalhou...Porque muitas vezes eu queria ler mais, ler mais... mas eu não aguentava ler [...] (Fernanda, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

Os relatos demonstram que as estudantes/estagiárias por vezes dedicam muito mais tempo ao trabalho dos que às atividades acadêmicas. Acredita-se ser consensual a tese de que o estágio não deveria prejudicar nos estudos, pelo contrário, o estágio somente deveria agregar conhecimentos e aprendizagens que colaborem com a formação profissional desses estudantes. Todavia, os relatos demonstram que o cansaço derivado da atividade laboral impede que os estudantes dediquem mais tempo para as exigências requeridas pelo curso de formação. Esse dado observado nos remete à pesquisa realizada por Signori (2014) com estudantes/trabalhadores do ensino noturno da educação básica na cidade de Guarapuava-PR. A partir de dados empíricos, a autora concluiu que a jornada de trabalho ocupa um tempo considerável da vida dos estudantes/trabalhadores, aspecto que se alia, ainda, à exaustão física e psíquica resultantes da jornada de trabalho, condição esta que inviabiliza a capacidade de assimilação no momento das aulas, fato também possível de ser constatado na condição dos estudantes/estagiários da pesquisa em questão.

Larissa, por exemplo, denuncia um direito[9] que é dos estagiários, mas que na prática, segundo ela, não acontece, que se trata da redução da carga horária do estágio à metade quando o estudante estiver realizando avaliações junto à instituição de ensino a qual frequenta, com o objetivo de garantir o bom desempenho do aluno. Mais um indício da falta de observância do que diz a lei do estágio por parte das concedentes, entre tantos já aqui pontuados.

---

[9] Este direito está no Art. 10 da Lei 11.788/2008 “Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir um bom desempenho do estudante.

Outro fato que pudemos observar nos relatos das depoentes é a falta de observância e respeito ao intervalo intrajornada:

> [...] a questão do intervalo como a gente nunca teve, então a gente acaba se acostumando. Às vezes para ir ao banheiro, quando você está muito apurada você vai, ou acaba deixando para ir quando as crianças já estão indo embora (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> [...] mas lá, por exemplo, está previsto no nosso contrato que nós deveríamos ter horário de lanche, mas lá nós não tem, nós lanchamos junto com as crianças (Adriana, estudante do 2º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> A questão do lanche eu acho complicado, até elas não gostam muito (equipe pedagógica), porque a gente tem que lanchar junto com as crianças, então ao mesmo tempo em que você está servindo as crianças, nós estamos comendo, então não tem aqueles cinco, dez minutinhos pra sentar e comer, nós não temos isso (Fernanda, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> [...] a gente não tem intervalo pra lanche, pra nada, [...] se eu quero ir ao banheiro, às vezes estou meio apurada eu tenho que pegar e ir, mas você não tem um horário assim de descanso, ou horário de lanche sabe? Por mais que lá se você quiser lanchar, você tem que levar o seu lanche, mas mesmo assim você não tem intervalo digamos (Janete, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

O Ministério do Trabalho e Emprego, órgão responsável pela fiscalização do estágio emitiu em (2010), uma Cartilha sobre a lei do estágio esclarecendo dúvidas. Em seu item 41, o documento afirma que as partes em comum acordo, devem regulamentar a concessão dos descansos, durante a jornada de trabalho, recomendando-se a observância "[...] de período suficiente à preservação da higidez física e mental do estagiário e respeito a padrões de horários de alimentação – lanche, almoço e jantar [...]", (CARTILHA ESCLAREDORA DO ESTÁGIO, 2010, p. 26) fato que, como pode ser observado, não é cumprido e respeitado por parte de algumas concedentes do estágio. Isso ocorre porque há claramente uma discrepância entre aqueles que contratam – relação intermediada pelos agentes de integração e as estagiárias no momento de negociações, já que como vínculo "empregatício" que se evidencia como fonte de renda e formação o

estágio reflete a dissimilitude de poder corrente na relação entre capital e trabalho.

4.4.3 - Contraprestação do estágio remunerado

O recebimento de bolsa ou outra forma de contraprestação pode ser considerado como uma ajuda aos estagiários para cobrir parte de seus gastos pessoais, como despesas escolares, transporte, alimentação etc. O valor dependerá de um acordo firmado entre as partes interessadas, e pressupõe o cumprimento das atividades práticas previstas no contrato de estágio.

No caso dos sujeitos da pesquisa todos eles recebem uma bolsa-auxílio que varia de R$ 400,00 a 1.000,00. A média ponderada da amostra representa o valor R$ 581,82. A tabela abaixo demonstra os dados, como já exposto anteriormente:

TABELA 6 - Contraprestação recebida pelo estágio remunerado

Renda	Frequência	Percentual
Até R$ 400,00	6	26%
De R$ 400,00 a R$ 600,00	8	35%
De R$ 600,00 a R$ 800,00	5	22%
De R$ 800,00 a R$ 1.000,00	1	4%
Mais de R$ 1.000,00	2	13%
Total	**22**	

Fonte: Dados da pesquisa

Perguntamos às estagiárias o que elas achavam da remuneração que recebiam. Dessas repostas, duas consideravam ótima a remuneração; oito delas consideravam boa; cinco consideravam regular; e sete a consideravam ruim. Constata-se que para 45% das estudantes/estagiárias a remuneração é ótima ou boa, e para 55% ela é regular ou ruim. Esses dados ilustram que mais da metade dos sujeitos desta pesquisa consideram a remuneração regular ou ruim e argumentam os motivos do seu posicionamento:

> Eu acho que deveria ser melhor, por a gente desenvolver muitas funções não é apenas ser auxiliar né? É muita coisa que você tem que estar atenta, e na verdade é muita responsabilidade, se acontece alguma coisa... ah foi a atendente...que não prestou atenção, a atendente que não viu, então às vezes a gente acaba levando a culpa... às vezes até a mesmo a regente fala... foi você que não viu...né? então... e também quando falta a regente, às vezes a gente tem que assumir, então sem um preparo nenhum,

eles só falam, olha hoje vai faltar sua regente e a gente simplesmente tem que ir lá e assumir a função, eu não digo ser assim o mesmo nível de salário delas, mas poderia ser um pouco maior também, porque nós fazemos 5 horas diárias, elas fazem 4 horas, a gente trabalha mais que elas, então eu acho que essa questão poderia ser pensado um pouco melhor. Se for parar pra pensar **a gente faz muito mais coisas que a regente**, porque elas desenvolvem as atividades e aplicam, só que a parte mais cuidado, de levar ao banheiro de estar ali mais próximos deles é nós que fazemos isso, a parte de ficar mais próximo, **mais trabalhosa é com a gente**. Eu ganho 450,00, mas tem escolinhas que pagam 300,00, 250,00 pra trabalhar 5 horas, o dia todo, o mês inteiro, é pesado (Camila, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

Eu acho que é pouco né? Porque é quase a mesma coisa que a professora faz, a única coisa que é diferente é que eu não faço as atividades, até a minha carga horária é maior do que a delas era para eu trabalhar seis horas, mas às vezes eu fico até as seis e meia, vinte para as sete, porque eu fico até a última criança ir embora, então eu só vou embora quando a última criança sai, antes era uma zeladora que ficava e fazia isso, mas a zeladora saiu foi pra outro trabalho e eles pediram isso pra mim, **só que zeladora já ganhava hora extra né? Eu já não ganho** (risos) (Carla, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

Bom em relação às outras escolas, eu acho que ele está abaixo do que eu esperava né, e eu considero que ele poderia ser melhor, porque eu trabalho 5 horas e recebo apenas 400,00 reais, enquanto em outras escolas eles pagam 400,00 por quatro horas [...] Então eles pegam duas estagiárias, que trabalham 5 horas, e pagam 800,00 e uma professora com formação ganharia 800,00 e eles usam esse mecanismo em favor deles. Na minha sala é desta forma, e nas outras salas eu percebo que funciona mais ou menos desta forma, utilizam mais de estagiárias do que de um educador formado. Se você for parar pra pensar quantas crianças tem ali em sala, e quanto os pais pagam pra deixá-los ali com você, e você fazendo uma relação sobre isso, **você pensa nossa eu sou muito explorada né?** [...] **é muito responsabilidade, isso em vista do que a escola ganha, você é muito explorado** (Isabella, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

Eu acho pouco o salário, pela responsabilidade que você acaba assumindo, ele acaba sendo desmotivador porque ele é muito pouco para estar trabalhando muito, aí você pensa nossa... você trabalha tanto, aí depois mais tarde você também vai ser uma professora e não ganhar tão bem também, apesar de o professor regente ganhar um pouco melhor que o estagiário né? Mas é desmotivador... (Lívia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

A insatisfação com a remuneração recebida frente às atividades desenvolvidas fica latente nos discursos das estudantes. Vê-se, pois, que estas acabam construindo uma relação de comparação entre o trabalho realizado por elas e o trabalho realizado por um funcionário contratado formalmente, no caso as professoras regentes, acreditando desempenhar as mesmas funções ou até mais, no entanto, recebendo menos por isso. Atualmente segundo dados do Sindicato dos professores no Estado do Paraná– SINPROPAR (2016), um professor com graduação que trabalha por 40h semanais recebe um salário de R$ 2.080,79, o que resulta uma média de R$ 1.040,39 para 20h semanais, que em geral é a carga da horária EI. Como foi visto, a média ponderada da remuneração recebida pelas estagiárias gira em torno de R$ 581,82.

Obviamente que as estagiárias ainda não possuem qualificação profissional e por isso não podem ser equiparadas às professoras regentes na questão salarial, todavia é importante evidenciar o posicionamento delas ao julgar que realizam por vezes mais funções que a de um profissional contratado pela instituição. Ou seja, percebem claramente a situação em que a diferença salarial não é acompanhada de uma diferença de responsabilidades, de tarefas e de intensidade do trabalho realizado.

Percebemos, assim, que quem planeja (trabalho intelectual) e quem executa também sofre distinção por meio da remuneração recebida. O trabalho das estagiárias é então considerado como nos tempos do fordismo – trabalho braçal, sem qualificação, pesado, repetitivo (levar ao banheiro, trocar fraldas etc.). Toda essa organização entre as estagiárias e as professoras regentes, funciona como a da fábrica fordista: na base da divisão entre trabalho intelectual e manual.

Além disso, as estagiárias alegam estarem insatisfeitas com a contraprestação do estágio por realizarem atividades que vão além daquelas que estão previstas, por excederem diariamente a carga horária de trabalho, além de considerarem muito grande a responsabilidade exigida para se trabalhar com crianças pequenas.

Ainda na seguinte fala: “[...] então eles pegam **duas** estagiárias, que trabalham 5 horas, e pagam R$ 800,00 pelas duas, enquanto que uma professora com formação ganharia R$ 800,00 e eles usam esse mecanismo em favor deles”

a estagiária Isabella, que atua em instituição privada, compreende que o custo da força de trabalho é um importante fator principalmente para essas escolas, em que a busca pelo estágio é um meio claro de economizar.

Assim como não só na opinião de Isabella, para outras participantes da pesquisa, o salário é um dos fatores que contribui para que as instituições de ensino acabem optando pela contratação de estagiários:

> Eu acho que eles contratam tendo em vista o baixo custo que a instituição vai ter em pegar um estagiário. Por exemplo, lá onde eu trabalho dois estagiários valem por um concursado [...] (Miriam, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI).

> Eu acho que as escolas contratam os estagiários, porque eles não precisam pagar mais para um professor que no caso é formado, e na maioria das escolas acontece isso, eles contratam pessoas que ainda estão fazendo o curso, os acadêmicos, e muitas vezes já vão atuar em sala de aula como regentes, eu acho que seja para isso pra suprir essa necessidade de ter que contratar uma pessoa com qualificação e ter que pagar aquilo que a lei impõe (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Eu acho que eles contratam pelo custo né? [...] porque a gente trabalha puxadão, e eu sei de instituições que pagam menos ainda do que eu recebo então, eu acho que é mesmo pelo custo, porque ganha pouco, e trabalha igual aos outros professores, é vantajoso né? (Márcia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

A opinião das estudantes está corroborada por Santos (2006), que afirma que a contraprestação é um dos fatores que contribui para a contratação da mão de obra estudantil pelas empresas, tendo em vista que não existe a determinação de um valor a ser pago no caso do estágio profissional, bem como os custos das obrigações sociais. De acordo com o estudioso, os direitos trabalhistas elevados a *status* constitucional, no entendimento da maioria do empresariado, elevam o custo excessivo do trabalho, e o estágio seria uma das “tábuas de salvação” em face do baixo custo.

Quando questionadas se recebem sua remuneração em data acordada, algumas estagiárias relataram que constantemente sofrem com o atraso no recebimento da contraprestação:

> [...] no nosso contrato está escrito que nós iríamos receber no 5º dia útil, e isso não acontece, eles nunca pagam certo, aí nós ligamos lá [...], cada dia é uma desculpa diferente sabe? Aí eles falam que não adianta reclamar em lugar nenhum, que até eles falaram assim, que muitas pessoas vão atrás, na justiça do trabalho pra denunciar, e que isso não adianta... eles falam que se não está bom pode ir embora, e ai vai fazer o que né? (Laila, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI).

> Geralmente atrasa, eu vejo um pouco de descaso, por mais que seja pouco, você conta com aquele dinheiro, que você fez o seu trabalho, se esforçou [...]. Eu deveria receber no quinto dia útil, mas eu recebo lá pelo dia 16 (Isabella, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Depende muito, às vezes atrasa, às vezes não. Depende da agência do estágio. Teve uma vez que eu fiquei até três meses sem receber, quando mudou a agência de estágio, mas depois eu recebi os atrasados (Bruna, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI).

Os relatos acima evocam, como bem evidenciou Isabella, certo descaso pelo trabalho realizado pelos estagiários, tendo em vista o descumprimento de uma das obrigações da parte concedente do estágio. Os relatos ainda indicam que esse descaso anda de mãos dadas com o autoritarismo, no caso relatado por Laila, quando se refere à resposta dada pela prefeitura, já que, além do atraso, a resposta é ameaça de demissão para a reclamante.

Eventuais faltas, por vezes necessárias, sejam por motivo de doença, ou até mesmo por conta dos estágios obrigatórios do curso de graduação, acabam motivando certo desconforto entre as estudantes e a administração das instituições:

> Até esses dias eu tive que faltar dois dias, porque atacou a minha sinusite, e eu cheguei lá com o atestado e a minha diretora falou, você vai ter que pagar hora, e eu perguntei, mas como assim? Eu não faltei porque eu queria, eu faltei porque estava doente. Aí eu liguei na prefeitura pra me informar, e eles me falaram que até três dias eu tinha direito, passou três dias você tem desconto no salário. Então isso vai muito da coordenação do lugar (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI).

> Porque quando você falta eles te descontam... eu precisava ir pro estágio, era descontado, então quando eu fui falar sobre isso, uma pessoa lá da administração falou que se eu não tivesse contente eu poderia pedir a rescisão... eu até fiquei muito brava [...]. Então eles descontam, e é uns R$ 30,00 e poucos reais por dia, então em setembro eu faltei duas vezes, me descontaram quase R$70,00, pra mim faz falta R$ 70,00, e sabendo que eu não faltei porque eu quis, eu faltei porque eu precisava faltar (Fernanda, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

Ora, consideramos uma incoerência por parte das concedentes do estágio, penalizar os estudantes realizando descontos em sua bolsa de estágio, por terem de realizar uma atividade obrigatória do curso de formação, sendo que esta é uma condição necessária para que seja possível realizar o estágio remunerado – estar matriculado e com frequência efetiva nos cursos vinculados à estrutura do ensino público ou particular. Ademais, as falas revelam a submissão dos estagiários a uma hierarquia administrativa e pedagógica que os controla, negando seus poucos direitos, bem como o abuso de poder ao ameaçar esses sujeitos.

4.4.4 – Contrato de estágio

Para que a relação de estágio exista é necessário que seja realizado um contrato, ou Termo de Compromisso do Estágio – TCE, o qual deverá ser celebrado entre as partes interessadas do estágio, ou seja, estudantes, parte concedente e instituição de ensino. No TCE, deve conter informações importantes, conforme aponta-nos Martins (2009, p. 43):

> a) dados de identificação das partes, inclusive cargo e função do supervisor do estágio da parte concedente e do orientador da instituição de ensino; b) responsabilidade de cada uma das partes; c) objetivo do estágio; d) definição da área do estágio; e) plano de atividades com vigência; f) jornada de atividades do estagiário; g) definição do intervalo na jornada; h) vigência do termo; i) motivos de rescisão; j) concessão do recesso dentro do período de vigência do termo; k) valor da bolsa; l) valor do auxílio-transporte; m) concessão de benefícios; n) número da apólice e companhia de seguros.

Perguntamos para as estagiárias se estas tinham conhecimento das suas atribuições/tarefas, bem como das demais informações previstas no TCE, e metade delas disse desconhecer os termos do contrato, dizendo que só recorrem

ao documento quando têm alguma dúvida referente ao estágio, ou que só tiveram contato com o documento para assiná-lo. Consideramos, nesse sentido, que sem haver clareza sobre as atribuições/tarefas, bem como das demais informações que em tese devem estar presentes no TCE, as estagiárias ficam mais suscetíveis a certas imposições e adaptações requeridas pelas concedentes do estágio, como outrora alguns exemplos já foram evidenciados.

As instituições de ensino e as partes concedentes podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos ou privados (art. 5º da Lei, 11.788/2008) não sendo regra a sua participação da relação entre estudante-instituição de ensino e parte concedente. Na pesquisa em questão, 77% dos contratos de estágio eram mediados por agentes de integração da cidade de Guarapuava, os quais, segundo relatos das depoentes, ficavam encarregados de ajustar as condições para a sua realização, como a organização de documentos, emissão do TCE, cadastro de estudantes etc. Outros 23%, possuíam contrato direto com as instituições que trabalhavam.

O estagiário "*jovem-bicho-homem* explorado e sofrido, sem identidade", como o definiu Santos (2006, p.79) por vezes se revolta com a condição atípica de contratação que se encontra. Notamos isso quando perguntamos o que elas achavam de o estágio não ser considerado uma relação de emprego:

> Eu não concordo, porque veja, se um dia eu precisar desse tempo, eu fiquei quatro anos trabalhando como estagiária, foram quatro anos que eu perdi, eu não tenho esse benefício de carteira, de INSS, eu não tenho direito [...], eu entro no mesmo horário que todo mundo, eu ganho um salário, eu estou lá todos os dias, poderia não ter a mesma carga do emprego registrado como dizem, mas poderia ter algum direito, não precisava ser estagiário, poderia ser um trabalhador contratado, então poderia ter a carteira registrada também, aí com um ano ou dois que eu trabalhasse ia contar na minha carteira (Fernanda, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Eu acho ruim, não se caracterizar como uma relação de emprego, porque nós acabamos se envolvendo muito com as coisas, e também tem várias situações em que nós acabamos se sentindo mal, por que... ah você é estagiário, então você não precisa ir em tal lugar, porque você não é funcionária da empresa, muitas vezes a gente se sente um pouco excluída, nós até brincamos com as meninas, que nós somos os escravos da atualidade, porque nós fazemos muitas coisas, mas não somos reconhecidos de fato

> (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Eu acho que a gente sai em desvantagem, porque não é uma relação empregatícia, mas a gente trabalha igual né? Só porque a gente não vai criar vínculo, não é registrado em carteira, eles não vão ter gastos com INSS, tudo aquilo que um funcionário normal tem então isso tudo é muito vantajoso pra empresa, aí tem toda aquela rotatividade, uma entra e outra sai, e pra eles pro custo empresarial não tem né? Não tem INSS, não tem décimo terceiro, não tem férias, não tem rescisão. Então pra eles tá tranquilo (Marcia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Eu acho uma coisa negativa, porque veja meu exemplo eu trabalhei dois anos como estagiária, e eu saí de lá com as mãos abanando, então quer dizer será que eu não contribuí em nada ali? Agora eu estou trabalhando novamente, e pra eu me aposentar isso não vai valer nada, querendo ou não a gente pensa nisso também (Carla, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

Notamos nas palavras das entrevistadas um sentimento que traduz o aviltamento, a exploração e a discriminação, seja por parte da escola, pelos pares, e, sobretudo pela legislação do estágio que como dissemos anteriormente apenas coaduna para a flexibilização e precarização do trabalho suprimindo direitos. Assim, concordamos com o que nos diz Alves (2013) que os jovens trabalhadores imersos em novas práticas de trabalho e modalidades de contratação de cariz flexível são os portadores da experiência da nova precariedade laboral.

Embora o contrato do estágio remunerado tenha duração máxima de dois anos, este é encarado por muitos como uma oportunidade de um futuro emprego efetivo. Tendo em vista isto, questionamos as entrevistadas se elas tinham perspectivas de serem efetivadas nas instituições em que trabalhavam, e apenas 27% delas responderam que sim:

> Uma vez a gente estava em reunião com a coordenadora, e ela disse que era pra gente dar o nosso melhor, porque algumas professoras iam se desligar lá da escola, daí a gente poderia assumir uma turma, ser regente, ser efetivado. Só que eu vejo que isto depende muito, porque, por exemplo, lá na escola tem uma menina que não terminou Pedagogia e não tem magistério e já assumiu turma, enquanto tem outra que já terminou e não

> assumiu, sei lá (Carla, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Então eu já fui conversar com o dono da escola e falei que tinha interesse em continuar trabalhando lá depois de formada, em alguma escola da rede, e ele disse que sim, que depois de formada e surgindo uma oportunidade ele vai procurar encaixar, e dar prioridade para quem está trabalhando ali com eles (Yasmin, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia estagiária de uma escola privada).

Já na opinião de 73% das estudantes/estagiárias essa possibilidade é nula:

> Eu já conversei com o pessoal, mas até agora não tive retorno, até agora estão para sair duas professoras e lá nós somos duas auxiliares que estão se formando, mas nada oficial, a única coisa que eles dizem é que vão analisar o currículo e que vão estar nos observando (Camila, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Não tenho nenhuma possibilidade, porque lá só tem três professoras que são efetivas, as demais têm apenas contrato e já faz anos que estão trabalhando na escola sem registro nenhum (Carla, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Eu tô sempre lá falando... olha não esquece que esse ano eu vou me formar (risos), mas eles nunca levantaram essa hipótese (Marcia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Não, eu vejo que não tem muita chance, as professoras da escola são de anos já, as que estão já estão certas que vão continuar, então não vejo muito futuro, e não acho que vai abrir alguma vaga (Bruna, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

As novas condições de trabalho flexíveis e precárias nas quais o estágio remunerado se inclui, não possuem qualquer garantia de continuidade, assim como a maioria das estagiárias declarou. Como nos diz Vasapollo (2005, p. 61) “O trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais”. O aspecto da flexibilidade no rompimento do contrato de trabalho, assim como a inexistência de possibilidades de efetivação no emprego, faz com que essas estudantes estejam em constante incerteza sobre o futuro profissional. Estudantes como essas, em vias de concluir a graduação, e

prontas para ingressar no mercado laboral, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários e dos desempregados, sem perspectivas futuras.

Ademais, segundo as demandas da sociedade capitalista destrói-se a vinculação entre formação escolar e o exercício profissional, o que significa dizer que a certificação de competência até então exigida pelas Universidades, passa a ser desempenhada pelo mercado, o qual vai dizer quais competências se precisa para cada situação, em que quantidade, e por quanto tempo (KUENZER, 1999).

4.4.5 – Formação continuada e benefícios trabalhistas

De acordo com a lei do estágio, é compulsória a concessão por parte das concedentes, no caso do estágio remunerado, de pagamento do auxílio-transporte bem como da bolsa-auxílio ou qualquer outra forma de contraprestação que venha a ser acordada. Questionamos as estagiárias se estas recebiam das instituições de ensino que trabalhavam algum tipo de benefício trabalhista, e 20 alegaram não receber nenhum tipo de benefício, e somente 2 atestaram que sim, uma dizendo possuir convênio com farmácia; e a outra dizendo ter tido a possibilidade de associar-se a uma categoria que usufrui de tratamento odontológico, academia e restaurante ofertado pela própria empresa.

Perguntamos também se a escola proporcionava oportunidades de cursos, palestras, convidando-as a participar: 45% das estagiárias alegaram que não existe convite para momentos de formação continuada, alegando que esse momento é reservado apenas às professoras regentes das instituições. Outras 55% atestaram que sempre são convidadas quando existe a possibilidade de algum curso, formação, grupos de estudos etc.

4.4.6 – Constrangimento no estágio

Discutindo ainda mais um pouco sobre as relações laborais do estágio, sabemos que não é incomum no ambiente laboral situações que levem o trabalhador a se sentir constrangido, afrontado, humilhado etc. De acordo com a definição do dicionário Aurélio, **constrangimento** significa “[...] pudor que sente que foi desrespeitado ou exposto a algo indesejável” (FERREIRA, 2004, p. 261). Tendo em vista isso e considerando que o estágio se passa em um ambiente

laboral permeado por relações diversas, questionamos as estagiárias se estas já haviam passado por algum tipo de situação em que se sentiram ofendidas, desrespeitadas ou humilhadas: 41% das participantes responderam que nunca estiveram envolvidas em nenhum episódio semelhante ao citado na pergunta, já a maioria, 59%, respondeu que já passou por situações como essas no estágio. Para melhor analisar as respostas das estudantes, separamos os dados por categorias: escola e pares; pais; alunos;

O constrangimento advindo da escola e dos pares foi citado por dez estagiárias entrevistadas:

> Uma vez eu tive o estágio da faculdade pela manhã, no horário que eu trabalho, e a coordenação disse que eu deveria fazer o estágio no horário que eu não estivesse trabalhando e que se não fosse assim eu tinha que pagar horas, então eu fiquei devendo duas horas por dia, que eu tive que pagar como hora extra, por exemplo, se eu faço seis horas eu fazia oito pra pagar as horas do dia do estágio (Miriam, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, é estagiária de um CMEI).

> É a questão de chamarem você pra fazer coisas que não é do teu alcance, você acaba se sentido ofendida, no começo quando eu entrei lá eu me senti muito ofendida, com vontade de pegar e sair, independente de não ter outro serviço pra poder ajudar, então são coisas que acabam deixando a gente chateada. Ou até mesmo mandar sem pedir com educação pra você fazer coisas perto de outras pessoas, pra mostrar ah... eu mando em você, pra te menosprezar (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, é estagiária de uma escola privada)

> Ah, eu acho que o fato de a escola não querer que a **gente converse com os pais** me faz me sentir menosprezada, porque eu tenho capacidade assim, até algumas coisas que aconteciam quando só eu estava na sala, alguma criança que machucou ou quebrou algum brinquedo, eu não posso falar, eu tinha que passar pra ela falar. E também se tinha algum problema, por que na sala tem câmeras, eles não falavam diretamente pra gente, eles mandavam recado pra professora pra ela falar (Bruna, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, é estagiária de uma escola privada)

> Uma vez eu entreguei um atestado e a diretora pediu para eu repor horas, porque eu não tinha direito, eu fiquei bem chateada e isso aconteceu com outras meninas também. Mas, eu falei que eu não iria pagar hora, porque eu tinha me informado sobre os meus direitos... Acabou que eu não precisei, mas eu tive que correr atrás de uma coisa que é direito nosso, porque pela direção eu

> teria que pagar [...] A gente fica triste, porque a gente tem nossos direitos, mas eles meio que escondem né? (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, é estagiária de um CMEI)

> Vários. Eu sofro todos os dias... então lá na escola tem uma espécie de uma vigia, uma inspetora. Ela pensa que não demonstra só que você percebe que ela fica vigiando o nosso trabalho, pra ver mesmo se a gente está fazendo a coisa certa, isso é muito ruim, porque você sabe a desconfiança que as pessoas têm em relação ao seu trabalho. Eu também sofro porque a regente com quem eu trabalho tira constantemente minha autoridade a todo instante, na sala só vale aquilo que ela diz para as crianças, eu me sinto mal... é muito chato (Janete, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, atua em uma escola privada)

As relações de poder na escola[10] são evidentes nas falas das estagiárias, em que estas são submissas aos seus superiores, que as controlam e as fazem cumprir imposições e exigências mesmo que sejam indevidas.

A estagiária Cristiane, que atua em uma instituição pública, relata que ao ser cobrada por algo que não achava correto, foi buscar informações sobre os seus direitos e descobriu que estava sendo injustiçada e por isso não cumpriu o que havia sido solicitado. Mas e quando isso ocorre em uma instituição privada? A quem essas estagiárias iriam recorrer?

Bruna, estagiária de uma instituição privada, levanta um elemento importante a ser discutido - a “invisibilidade” do trabalho realizado por esses sujeitos, em que as instituições não permitem que nem ao menos estabeleçam um diálogo com os pais das crianças, os quais por certo não devem ter consciência do trabalho fragmentado, desvalorizado, mal remunerado a que estão sujeitas, pois só estabelecem contato com as professoras regentes.

Referente a constrangimentos sofridos por parte dos pais das crianças duas estagiárias relataram fatos como este:

> Sofro episódios com os pais na verdade... uma vez nós estávamos vendendo uma rifa, aí uma das mães chegou lá para pagar e o responsável em receber não estava, e aí ela preferiu não deixar o dinheiro comigo, e entregar depois na hora que

---

[10] Essa discussão é realizada por Mauricio Tragtenberg (1985) que diz que as relações com todos os personagens no espaço da escola – professores, alunos, funcionários, reproduzem em menor escala a rede de relações que existe na sociedade, ou seja, de hierarquia, submissão, controle etc.

> viesse buscar a criança, eu percebi uma desconfiança justamente por eu ser estagiária (Beatriz, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, é estagiária de uma escola privada).

> [...] eu era responsável em ficar com as crianças, depois que a aula acabava, aí o portão tinha que ser fechado, e os pais só podiam entrar depois de determinado horário pra ver as crianças jogar, e eu não podia deixar eles entrar e tinha pais que não entendiam, só que não era culpa minha, eu estava fazendo um papel que eu tinha que fazer eu era obrigada a fazer [...] mas tinha pais que já começava a xingar eu e não a escola sabe? E alguns nem sabiam que eu era estagiária, eles pensavam que eu era zeladora ali, eu acho que essa falta de mostrar pros pais, em alguma reunião alguma coisa, porque eu nunca fui convidada pra nenhuma reunião, entrega de portfólio essas coisas, então tem pais que não me conhecem, não conhecem meu trabalho, que só me veem no portão entregando as crianças, então essa falta de mostrar o meu trabalho, quem eu sou, essas situações (Carla, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, é estagiária de uma escola privada)

Novamente a invisibilidade é sentida pelas estagiárias, que, quando confrontadas, sofrem desprezo por parte dos pais, justamente porque a elas não é dado o devido respeito e valor, sobretudo pelas instituições privadas, como se evidencia.

Referente ao constrangimento sofrido por parte das crianças, apenas uma estagiária reportou um fato:

> No início eu apanhava muito de um aluno. Nossa, uma criança de três anos que me deixava cheia de hematomas no meu braço, eu me senti mal [...] eu conversava com ele com a professora ia tentando resolver ali né? Entre nós. Aí teve um momento que eu não aguentei mais [...] porque ele me deu um soco na cara. Naquele momento eu levei ele pra equipe pedagógica, eles conversaram com ele, mas ninguém dava muito atenção sabe? O que eles perguntaram era, mas você trata bem ele? Você conversa com ele? Você cuida bem dele? Aí a equipe pedagógica, pediu para eu me afastar dele, e que a professora regente cuidaria dele, e foi o que eu fiz, aí deu umas três semanas e eu fui mudada de sala (Camila, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, é estagiária de uma escola privada)

Observamos nos relatos que as estagiárias da EI sofrem constrangimentos por ter de cumprir todas as imposições e exigências impostas mesmo que estas sejam indevidas, sofrem por ver seus poucos direitos assegurados sendo

encobertos, sofrem por serem constantemente vigiadas, sofrem por não possuírem voz nem vez, pois ainda são consideradas desqualificadas para realizar certas atividades. O estagiário sofre porque que não possui identidade na realidade e na prática, pois, ora é aprendiz, ora é trabalhador.

4.5 – Estágio e a dimensão formativa

O estágio remunerado se situa entre duas esferas: a laboral e a educativa. Analisamos anteriormente as condições que permeiam a esfera laboral do estágio, a qual não pode ser ignorada. A partir de agora, analisaremos o caráter formativo, pedagógico, educativo do estágio, e de que forma, na opinião das estagiárias, este contribui para a sua formação profissional.

Quando questionadas sobre a experiência profissional do estágio, 61% das entrevistadas consideraram “ótima”, e 39% a consideraram “boa”. Todavia, as entrevistadas foram unânimes em dizer que o estágio contribui muito para sua formação docente, como pode ser observado em 7 dos 22 relatos. Cabe evidenciar que, pelo extenso banco de dados, foram selecionados apenas alguns dos relatos, conforme seguem:

> Eu considero que é muito bom porque a gente não consegue aprender tudo só na teoria, tem que ir pra prática (Ludmila, estudante do 2º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Eu acho o estágio muito importante, porque você acaba aprendendo muita coisa que você não sabe e a teoria não é tudo, e eu acredito que na prática que você acaba aprendendo as coisas mais importantes, e que você vai levar isso como experiência, desde a rotina o planejamento você aprende quando é estagiário, a fazer um diário, por exemplo [...] porque lá na faculdade você não aprende, é muito pouco (Lívia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola particular).

> [...] se eu não tivesse ido trabalhar com o estágio remunerado [...] eu não teria a visão que eu tenho, porque o estágio da faculdade, o obrigatório ele contribui, mas com uma parcela bem menor que a do estágio remunerado, porque é bem superficial, você vai lá observa, [...], dá atividade para as crianças que você não conhece, você não conhece o sistema da escola, você não está lá dia a dia para ver como é, você não viu se a ação do estágio deu resultado, não tem uma continuidade, então nesse sentido eu

> acho que o estágio remunerado contribui muito mais, porque você fica um ou dois anos no mesmo lugar, [...] então você acompanha as crianças, você vê o trabalho sendo melhorado, eu ficaria bem apreensiva em sair pra trabalhar sem essa experiência do estágio remunerado, agora eu fico mais tranquila, sei aquilo que eu tenho que fazer, sei como ser professora mesmo, porque o estágio da faculdade não dá essa noção, não dá [...] precisa de muito mais para ter essa noção mesmo (Fernanda, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola particular).

> Eu acho que é essencial todo mundo que faz licenciatura que vai trabalhar com crianças, que vai dar aula, ter a experiência do estágio [...] eu acho que o estágio é importante porque não adianta você ficar em cima de um papel lendo, estudando, e não saber a prática, um dia você vai chegar de "paraquedas" em uma sala de aula, e você não sabe aquilo que tem que fazer, pra mim ele contribui de uma forma muito essencial (Milena, estudante do 2º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola particular).

> O estágio colabora bastante porque durante o estágio você conhece bem as práticas e acaba se identificando com algumas delas, o estágio para mim foi fundamental porque assim eu pude ver se era isso mesmo que eu queria (Clarissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI).

> Tem várias coisas que me ajudaram a enxergar, a aprender e tal, o estágio eu acredito que serve para isso, para aprender e até muitas coisas o que não fazer, tem várias coisas que eu presenciei em sala de aula que eu não faria, então o estágio serve pra gente ver as práticas pedagógicas que a gente vai se espelhar e utilizar, mas também aquelas que não vamos fazer igual, é sentir na pele, refletir, e depois ver se vale a pena colocar aquilo que aprendemos em prática (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola particular).

A experiência do estágio remunerado, portanto se torna importante instrumento para a formação do estudante e futuro docente, pois possibilita o contato com a prática cotidiana laboral e sua continuidade, tendo em vista que somente a teoria recebida na universidade não é suficiente na opinião das estudantes. A experiência do estágio remunerado garante ainda a possibilidade de conhecer melhor o sistema escolar, a cultura institucional, o desenvolvimento das crianças, o trabalho dos profissionais, a rotina escolar, o planejamento etc., possibilidades que o estágio obrigatório, por se caracterizar por um período mais curto de tempo, não proporciona, segundo elas. Pimenta e Lima (2012) concordam que o período de estágio possibilita aos futuros professores a

compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações nelas praticadas, possibilitando a preparação para a sua inserção profissional. Além disso, o estágio foi caracterizado como um momento capaz de pôr em dúvida ou reafirmar a escolha pelo magistério.

A experiência proporcionada pelo estágio, também serviu de exemplo para analisar e refletir posturas profissionais, o que, de acordo com Zabalza (2014), é uma intenção das práticas do estágio - criar dissonâncias cognitivas nos estudantes de maneira que estes se vejam forçados a procurar respostas e rever estereótipos.

Defendemos anteriormente a dimensão formativa do estágio, a partir da perspectiva de práxis, ou seja, este seria uma oportunidade de concretização da teoria na prática, sobretudo em situações didáticas que permitam que os conhecimentos apreendidos sejam experimentados em tempos e espaços distintos de maneira crítica e reflexiva (BARREIRO e GEBRAN, 2006). Nesse sentido, questionamos as estagiárias se era possível estabelecer uma relação entre a teoria recebida na universidade com as práticas vivenciadas por elas no cotidiano escolar. Mais uma vez as estudantes foram unânimes em dizer que o estágio proporciona isto:

> Eu acredito que eu estou conseguindo fazer essa relação. Durante esses quatro anos a gente veio aprendendo e conhecendo sobre a criança, sobre a maneira de trabalhar e estou tendo a oportunidade de vivenciar essa teoria lá na prática, eu consigo ver as concepções que a gente aprendeu, as atividades, as metodologias, então é possível sim aplicar a teoria, o estágio proporciona isso, que você tenha a possibilidade de verificar na prática, o conhecimento que está sendo passado aqui na universidade (Camila, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Bem, eu consegui entrelaçar bastante as questões que a gente aprende aqui na universidade ligando com a prática lá na escola [...], porque a gente vai percebendo algumas coisas: nossa isso eu já ouvi falar, sobre isso eu já li, então eu percebi que o que a gente aprende aqui, tem relação com o que está lá e a teoria e a prática não se separam [...] (Paula, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Em tudo eu vejo essa relação, por exemplo, a gente aprende na faculdade, que não devemos pegar um brinquedo ou qualquer outro material por pegar, porque deve ser pensado antes no que

> aquilo vai contribuir para a criança, então aprendemos que tudo deve ter uma intencionalidade (Fernanda, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

Obviamente que estabelecer relação entre a teoria e a prática, é um aspecto importante para a formação das estudantes, pois proporciona a avaliação dos conhecimentos veiculados pela universidade, tomando como princípio a prática como critério de verdade (2ª tese de Marx sobre Feurbach). É no enfrentamento das questões sociais, cujo ponto de partida pode ser a sala de aula em que o estagiário atua, que se pode analisar se os conhecimentos adquiridos são verdadeiros, ou em outros termos, é um conhecimento relevante para a práxis.

No entanto, para a práxis se efetivar, é necessário ir além do que relacionar a teoria e com a prática. É necessário conduzir a realidade a uma práxis, teoria e prática, ação e reflexão precisam ser concretizadas. No entanto, no estágio remunerado isso não é possível, tendo em vista a falta de autonomia das estudantes:

> Bom como eu te falei, como a gente não aplica atividade, a gente vai mais para auxiliar, eu vejo que eu poderia estabelecer mais relações se eu pudesse intervir mais (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI)

> Eu como estagiária, como auxiliar, eu não tenho autonomia pra fazer nada e eu tenho que ficar ali só reproduzindo o que eles estão me mandando fazer [...] (Janete, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

Segundo as estagiárias isso ocorre devido à postura de algumas professoras da EI (regente), bem como das instituições em que trabalham, como pode ser observado:

> Para o planejamento a gente não está junto com elas, ver elas planejando, elas fazendo o projeto, também às vezes é a questão de pedir para a gente dar uma opinião, porque aqui na universidade nós acabamos vendo as coisas, e tal, então elas não pedem isso, e na minha opinião é o que falta bastante [...] **por exemplo, eu nunca vi elas fazendo um planejamento, e me mostrando como que faz, e o estágio serve para isso né? Pra gente aprender, mas acaba sendo só para as necessidades, tipo... a tem que levar uma criança no banheiro, a estagiária**

> **leva, a tem que recortar, a estagiária recorta, é só essas coisas assim básicas** (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

> Eu acho que elas poderiam levar mais em consideração a nossa opinião [...] Pra você ter uma ideia, a gente sugere algumas coisas, eu sugeri bastante coisas, mas elas ficam quietas e isso não é só na instituição que eu estou, quando eu trabalhava em outra instituição isso também acontecia, **as professoras acham que só elas sabem, que o estagiário está ali só para auxiliar mesmo, auxiliar nas atividades básicas das crianças que é cuidar, levar no banheiro só isso** (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

> **Quando há reunião, planejamento eles não chamam a gente pra participar** [...]. Então eu acho que tem coisas que a gente deveria participar e não participa, como tem coisas que a gente não precisa fazer e a gente faz (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada, grifos nossos)

Depoimentos como estes corroboram as respostas da pergunta que fizemos aos estudantes/estagiários, se elas eram convidadas para participar de reuniões pedagógicas e/ou planejamento pedagógico, reunião de pais etc.: 48% asseveraram que frequentemente isso ocorre, 30% disseram que raramente esse tipo de convite é realizado e 23% afirmaram que nunca participam de atividades como essas.

Ou seja, há pouca abertura de espaços para maior participação e contribuição em outras atividades que também competem à atividade docente. O estágio, nesse sentido, perde em alguns aspectos a sua essência, ou seja, descaracteriza-se sua finalidade pedagógica, e a perspectiva práxica de fato não ocorre.

As evidências levantadas nas entrevistas demonstram que boa parte das atividades realizadas pelas estagiárias são da esfera da experiência cotidiana (cuidados cotidianos com as crianças), ou tarefas repetitivas (como cuidar do portão e limpar ambientes), e tomar conta da sala para auxiliar a professora regente, que não exige mais que disposição para mediar situações as mais diversas e reproduzir atividades planejadas por outras pessoas. Dessa forma, embora a consideração positiva sobre o estágio para a formação por parte das

entrevistadas, podemos sublinhar este elemento “tácito” do trabalho das estagiárias, que por sua natureza não se relaciona com o domínio teórico.

Nesse sentido, consideramos que o tempo do estágio poderia contribuir mais para a formação profissional dessas estudantes, se junto com essa aprendizagem mais pontual – relacionada ao cuidar, pudessem ser incluídos outros tipos de conhecimentos que também competem à atividade docente, permitindo que esses sujeitos aprendam coisas mais amplas, e que os situem diante das mais diversas possibilidades de conhecimento e de trabalho. O máximo que o estágio está possibilitando, nesse contexto, é a reflexão da prática a partir da própria prática, reduzindo a formação ao conhecimento tácito, isto é, automático, rotineiro, espontâneo, portanto limitado e restrito a formas de fazer. Em decorrência, é destituído de sistematização teórica, negando a possibilidade de sistematização de categorias teórico-metodológicas apreendidas na universidade que lhes permitam analisar e compreender para poder intervir com competência.

Entendemos que, com as atividades que realizam no estágio, os estudantes sem dúvida aprendem algo, mas em nosso entendimento, tomando como perspectiva a práxis como importante para a formação do futuro professor, esta de fato não ocorre, pois a práxis é uma atividade que incorpora indissociavelmente teoria e prática, ou seja, uma prática a partir de teorias estudadas, transformando simultaneamente as práticas e as teorias. O que foi possível perceber é que a prática dos estudantes é superficial, fruto somente do senso comum, pautada no saber tácito, construído pela rotina, reprodução e repetições de ações. E ainda tomando esse conceito como importante, entendemos que a realidade, os processos, as coisas, são conhecidos à medida que são “criados”, reproduzidos no pensamento para adquirirem significado. Essa recriação da realidade no pensamento é a compreensão da realidade enquanto humano social, e suas possibilidades no estágio remunerado são mínimas.

Outras estudantes fazem ainda uma análise de que - utilizando da expressão popular “na prática a teoria é outra”, há princípios que acabam sendo pertinentes apenas nos contextos acadêmicos e não na ação profissional real, ou seja, a teoria aprendida na universidade nem sempre encontra espaço na realidade escolar:

> Muitas vezes aquilo que você vê na faculdade você deixa de lado, porque nem tudo você pode fazer, por exemplo, na educação infantil um dos principais fatores que deveria ser dado prioridade é o brincar. Só que a gente sabe, que até mesmo os pais querem que as crianças saiam da Educação Infantil lendo né? Então você corre contra o tempo, você tem que fazer atividade, tem que ensinar a ler e a escrever, igual na escola que eu trabalho agora, você tem que dar conta daquilo que está na apostila, se você fugir você não vence, porque é bastante coisa (Yasmin, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Lá onde eu trabalho eles separam muito a parte pedagógica do lúdico, como se isso a gente pudesse separar. Nós aprendemos que isso são aspectos que devem andar juntos, então em um período é voltado para o pedagógico, e a tarde é o lúdico – recreativo [...] (Cristiane, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia estagiária de um CMEI).

> Enquanto a gente aprende aqui (universidade) que o brincar é importante, eu percebo que lá não existe tempo para isso, porque são feitas muitas atividades, [...] são três atividades por dia, que nem sempre são feitas de maneira lúdica, é feito só por fazer, sem a criança interagir muito com a atividade, sem fazer muito sentido, enquanto que eu acho e a gente aprende que na idade de 2 e 3 o brincar é muito importante para o desenvolvimento deles (Carla, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia estagiária de uma escola privada).

Ainda sobre o caráter formativo do estágio e sua contribuição para a formação docente, 55% das estagiárias julgaram que todas as atividades que realizam estão correlacionadas com o seu curso de formação, e outras 45% julgaram que nem todas as atividades que desempenham contribuem para esse caráter formativo:

> Eu acho que ficar no portão (risos), porque eu acho que a gente tá lá pra ajudar a professora, e não pra ficar no portão [...] (Carolina, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Quando é necessário arrumar festa do colégio, por exemplo, a gente tem que ir lá e arrumar, mas isso não faz parte do nosso trabalho, coisas assim, ou até fazer limpeza, coisas assim (Larissa, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Receber as crianças no carro, eu acho que não é nossa atribuição [...] eu acho que tinha que existir uma pessoa específica para

> fazer esse tipo de trabalho, por que a atividade de auxiliar é uma coisa totalmente diferente de ficar recebendo crianças no portão [...] (Janete, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada)

> Fazer limpeza da sala, eu acho que o auxiliar tem que estar ajudando o professor mais na questão pedagógica com as crianças, e não para ficar fazendo limpeza, para limpar a sala acredito que tenha que ser o zelador, a servente (Beatriz, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

O caráter formativo do estágio está em desempenhar tarefas/atividades que estejam relacionadas ao curso de formação dos estudantes, mas como os dados evidenciam, existe também nessa relação a falta de compatibilidade em algumas atividades. Consideramos que esse fator expõe o caráter da exploração da mão de obra, uma vez que o tomador de serviços solicita que o estagiário ocupe funções para as quais deveria ser designado outro tipo de sujeito. O estágio, por estar no limiar tanto da esfera produtiva quanto da esfera educativa, confronta perspectivas, e se coloca o estágio como um momento da relação entre capital e trabalho, e, portanto, como um momento que resulta das relações contraditórias fundamentais. Isso se evidenciou muitas vezes na pesquisa quando as estagiárias apontavam os desmandos sobre o seu trabalho, a superexploração a que eram submetidas, as ameaças de demissão etc., que caracterizam relações de trabalho convencionais.

Vimos anteriormente que o estágio foi considerado unanimemente pelos estudantes como um fator importante que contribui para a sua formação docente. Mas de que forma ele pode ter influenciado os estudantes a seguir caminho na profissão? Questionamos as estagiárias se, após concluírem os estudos, elas pretendem seguir carreira na EI: 68% das participantes da pesquisa responderam que sim:

> Sim, porque eu gosto bastante, ainda mais agora que eu tenho experiência na EI. (Ludmila, estudante do 2º ano do curso de Pedagogia estagiária de uma escola privada).

> Antes eu não gostava, mas daí quando eu consegui esse emprego eu tô adorando e eu pretendo sim, não pelo fato do salário porque o salário a gente sabe que nunca vai mudar né? [...] ainda mais EI que deveria ser melhor remunerado por ser a

> base da educação, mas não dão valor né? (Elem, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Sim, porque eu gosto muito deles [...] quando nós vamos iniciando os estágios da faculdade e em particular esse estágio remunerado, nós vamos pegando amor, e por isso eu quero, porque eu gosto e me identifico (Laila, estudante do 1º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI).

> Sim pretendo, eu acho que a minha experiência como estagiária vai me ajudar muito profissionalmente, e eu desejo continuar sendo professora depois de formada (Lívia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Sim, a princípio eu não queria porque eu trabalhava com o ensino fundamental antes, e eu amava, mas quando eu comecei a trabalha com a EI, eu me dou super bem com a professora regente e me apeguei bastante às crianças [...] mas eu gosto dos maiorzinhos, maternal não é pra mim (Paula, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia estagiária de uma escola privada).

Já, 32% das participantes disseram que não pretendem seguir carreira neste nível de ensino:

> Na EI não, eu pretendo ir para o ensino fundamental, porque eu percebi que na EI é muito puxado, muita coisa pra fazer, muita responsabilidade, eu acredito que além de ser uma carga horária maior que a do ensino fundamental o salário também é menor (Miriam, estudante do 3º ano do curso de Pedagogia, estagiária de um CMEI)

> Eu não pretendo seguir carreira na EI, [...] porque apesar de eu gostar eu acabo percebendo que é uma área que não tem tanto crescimento, você cresce na experiência, mas não eleva seu nível profissional (Adriana, estudante do 2º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

> Não, meu pensamento está mais com a educação especial, eu quero me especializar nisso, que é uma coisa que desde o primeiro ano quando foi apresentado eu já gostei, e eu trabalho com um aluninho também, então eu gosto bastante (Márcia, estudante do 4º ano do curso de Pedagogia, estagiária de uma escola privada).

Consideramos que a experiência do estágio remunerado contribuiu de alguma maneira para a decisão das estagiárias seguirem ou não futuramente a carreira na EI, tendo em vista que as estudantes puderam constatar se se

identificam com esse nível de ensino, como levou para algumas delas a certeza de que deveriam buscar outras áreas para atuação. Infelizmente essa clareza em nosso entendimento está ligada ainda ao fato de, como nos afirma Lira (2010, p. 33), o profissional que trabalha com crianças pequenas ser o tratado como "tio/tia", vivenciando uma realidade de desqualificação, desprestígio, baixos salários etc., resultado segundo a autora da "[...] extrema fragilidade legal, que leva à falta de legitimação na prática dos direitos constituídos aqueles que trabalham com crianças pequenas".

A realidade concreta dos dados acima confirmou a hipótese inicial deste trabalho de que "está atividade – a do estágio é contratada por empresas públicas e privadas apenas por se caracterizar uma mão de obra barata e flexível, o que suprime e negligencia a concepção do estágio *strictu sensu* de ser uma atividade formativa que colabore efetivamente para a formação do futuro profissional", por isso o real motivo de ano após ano ascender à procura por esta forma de contratação atípica de trabalho.

Percebemos que ser um estagiário da EI, hora consiste ser um estudante, hora consiste ser um trabalhador, prevalecendo, na maioria das vezes este último - um jovem trabalhador, sofrido e explorado em busca de experiência profissional, disposto por isso, ao que der e vier.

Rememoremos alguns pontos marcantes que definem a figura do estudante/estagiário/trabalhador da EI.

A cisão nas atividades e responsabilidades. Miriam evidencia que a ela compete somente cuidar, trocar, alimentar, "não deixar brigar, não deixar cair". A professora regente é a responsável pelo momento pedagógico, "educativo". Ellen diz que ela ajuda aplicando atividade, mas, é a professora regente quem planeja, ou seja, a **evidente dicotomização entre o pensar e o fazer, o planejar e o executar**. Lívia recebe a **contraprestação de estagiária, mas suas responsabilidades são de uma profissional contratada**, pois, ela já atua como professora regente e denuncia: "o pior sou sozinha com dez crianças". Cristiane faz rodízio nas turmas, de acordo com a necessidade da escola "cobrindo" as faltas das professoras contratas, ou seja, um **faz tudo no dia a dia**; Milena **denuncia o esgotamento físico**, reforçando a afirmação de Larissa que diz **não**

ter direito a intervalo, e o tempo sequer de ir ao banheiro, fato que já está naturalizado, vai quando dá; Fernanda **leva trabalho para casa** e Janete se sente explorada quando há exigências de participação em eventos e outras atividades extra classe da instituição. Paula relata que não tem muito tempo para se dedicar aos estudos, muito menos **condições físicas e psíquicas**; Isabella está ciente da exploração que sofre, se trabalha além do horário e não se recebe em dia. O mais entristecedor, se é que existe algo pior ou menos pior que tudo isso, é reconhecer na fala das estagiárias as diversas situações de constrangimentos por elas evidenciadas, pela impossibilidade de cuidar da sua saúde, ou até mesmo de realizar os estágios obrigatórios, que só ocorre somente com a condição de pagarem por essas horas, além da vigilância ostensiva e o desprezo pelos pais e pelas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de tecer algumas considerações finais sobre este estudo, posso afirmar que ter entrevistado as estagiárias da Educação Infantil foi de grande relevância para mim, enquanto estudante e pesquisadora da teoria social de Marx. A coleta de dados empíricos deu maior sentido a este estudo, uma vez que se partiu de premissas reais, a partir das quais pudemos analisar fragmentos das ações dos sujeitos, que vivenciam situações concretas. Certamente tais análises enriqueceram a tentativa de responder à pergunta que motivou esta pesquisa. Cabe ressaltar que essas considerações se baseiam, sobretudo, nas análises e discussões elaboradas a partir dos dados empíricos, riquíssimos em elementos e detalhes que possibilitaram conhecer melhor a realidade enfrentada pelos sujeitos desta pesquisa, as estagiárias da Educação Infantil.

Dito isto, esperamos que os resultados deste trabalho contribuam de alguma forma para as discussões científicas que envolvem as temáticas aqui abordadas. Nestes termos salientamos de um lado, a reflexão sobre a concretização do estágio remunerado enquanto trabalho realizado sob condições precárias, mas sem esquecer as possíveis contribuições para a formação de futuros professores, uma vez que o estágio é, em muitos casos, o primeiro contato com o trabalho docente. Nesse sentido é o estágio o limiar da prática pedagógica, no qual os sujeitos iniciam o aprendizado empírico enquanto profissionais da educação.

Por meio desta pesquisa, pudemos analisar as relações de trabalho, as condições laborais dos estudantes/estagiários da Educação Infantil e a influência desses fatores em sua prática pedagógica. Pudemos considerar e compreender o estágio nas dimensões educativa e laboral, entendendo que se trata de uma atividade de trabalho **flexível** – uma vez que há flexibilidade para contratar e demitir, flexibilidade de salários, de jornada de trabalho, flexibilidade de funções etc., e **precária**, por estar despida de diretos trabalhistas e previdenciários. Nesse sentido, as condições inadequadas de trabalho certamente impactam nas práticas pedagógicas dos sujeitos.

O estágio remunerado, por estar no limiar tanto da esfera laboral, quanto da esfera educativa e formativa, representa um confronto de perspectivas entre capital e trabalho, como um momento resultante das relações contraditórias fundamentais da sociedade capitalista. E foi o que os dados da pesquisa empírica apresentaram.

Concluímos que o estágio remunerado como atividade laboral na EI assume características de uma atividade flexível, explorada, intensificada, desvalorizada e, portanto, precária, o que impacta negativamente nas práticas pedagógicas dos estudantes trabalhadores. Cabe salientar que nessas práticas, eles estão em contato com crianças, seres em formação, que necessitam de cuidados específicos, bem como são imprescindíveis as boas condições de trabalho, uma vez que o erro pode resultar em graves sequelas na vida dos educandos.

Acreditamos ser o estágio remunerado uma atividade **flexível,** na qual os estagiários podem ser considerados uma espécie de “coringa” para as instituições de ensino da EI, os quais devem estar sempre prontos para desempenhar qualquer atividade ou tarefa, que em muitos casos não estão relacionadas com a formação desenvolvida na universidade, ou seja, a efetivação das atividades práticas dos estudantes ocorre visando apenas a satisfação das necessidades das instituições. É **explorada**, por ser uma atividade mal remunerada, em que os estagiários substituem empregados formais, desempenham tarefas que vão muito além das que estão previstas no termo de compromisso do estágio, assumem diversas responsabilidades que não competem a sua função, além de ter seus poucos direitos enquanto estagiários negados. **Intensificada**, uma vez que os estagiários incorporam novas atividades e funções, havendo uma sobreposição de tarefas, sofrem esgotamento físico e psíquico, excedem diariamente sua jornada de trabalho na escola, levam frequentemente atividades do trabalho para realizar em casa e realizam um trabalho repetitivo e braçal. Além disso, esses estudantes trabalhadores devem ainda dedicar tempo aos estudos. **Desvalorizada**, porque, além de serem mal remunerados, sofrem com atrasos no pagamento da bolsa-auxílio, recebem constantes ameaças de seus superiores, seu trabalho é invisibilizado pela escola perante os pais, além de serem constantemente vigiados quando estão desempenhando suas atividades.

Pudemos perceber como a experiência profissional, altamente imposta pelo mercado de trabalho atual, leva a essas jovens que dela carecem, a suportar tantos constrangimentos, autoritarismo, desmandos, sofrimentos físicos e psíquicos, tendo que passar por situações como essas permanecendo caladas e solitárias, pois essa é uma realidade invisibilizada, esquecida e de omissões. Uma vez que há uma grande fila de espera para se conseguir um estágio, as acadêmicas têm receio de reclamar seus direitos, sob pena de serem mandadas embora do emprego, que pode ser a única fonte de renda. Além disso, são as estagiárias invisibilizadas aos olhos dos pais, e das instituições de ensino, como se não realizassem o trabalho que efetivam diariamente, e ainda esquecidas especialmente pelas universidades e pelos cursos de formação.

Desse modo, tanto a literatura consultada como os resultados de nossa pesquisa indicam que o estágio remunerado pende para a satisfação das necessidades da economia, no sentido da redução de gastos com força de trabalho por parte das contratantes. Isso, porém não impede que as experiências vivenciadas na prática sejam relevantes, valorosas e enriquecidas no processo do estágio, pois, como declaram as estudantes, a partir do contato mais profundo com a realidade laboral, em meio às práticas pedagógicas da futura profissão, foi possível a aquisição de conhecimentos importantes para a formação profissional, como maior conhecimento sobre o sistema escolar, a cultura institucional, o desenvolvimento dos alunos, o trabalho dos profissionais, a rotina escolar, o planejamento etc., possibilidades que a disciplina de estágio supervisionado, de acordo com elas, por se desenvolver em um período mais curto de tempo, não proporciona. No entanto, essas aquisições relevantes para a formação de professores certamente seriam potencializadas com melhores condições de trabalho. Ou seja, os ganhos no aprendizado, ainda não excluem o fato dessa atividade ser realizada sob condições extremamente precárias.

Em relação ao estágio como atividade educativa, compreendemos e concordamos com as estudantes que ele, sem dúvida, contribui de alguma forma para a formação profissional, no entanto devemos abrir parênteses e dizer que esse aprendizado não é em sua totalidade, tendo em vista que a maior parte das atividades que exerciam se tratam de ações da esfera cotidiana (cuidado e atenção), permeadas por tarefas repetitivas, que não exigem mais que a

disposição para mediar certas situações. Compreendemos que o máximo que as estudantes conseguem estabelecer é um confrontamento dos aprendizados provenientes da universidade com as práticas que ocorrem nas instituições de ensino. Isso decorre do fato de a maioria delas ter negada a possibilidade de execução de outras atividades que competem à prática docente. Nesse sentido, a possibilidade de submeter a realidade a uma práxis, em que ação e reflexão, teoria e prática operem simultaneamente não ocorre. Sob esse prisma, o estágio enquanto atividade formativa e educativa promove ao aluno aprendizado, no entanto esse saber é um saber tácito, ou seja, o saber advindo das ações automáticas, rotineiras, espontâneas, sendo desnecessária, para isso, qualquer sistematização teórica.

Dessa forma, concluímos a partir do que foi exposto, que no estágio remunerado a contradição própria do pensamento dialético da teoria social de Marx se faz presente, ou seja, o estágio poder ser ao mesmo tempo alienação, precarização, exploração do estudante estagiário, mas não deixa de ser uma possibilidade formativa. Embora, no atual contexto a face negativa se sobreponha à positividade, depende de outros fatores para vir à tona e se fortalecer.

Ao finalizar esta dissertação, dirigimos nossa atenção à seguinte questão: o que tem sido feito, especialmente, pelas universidades e pelos cursos de formação, sobre essa realidade que apresentamos? A partir dos fatos apresentados, acreditamos que não existe acompanhamento, supervisão ou orientação do trabalho-aprendizagem dos alunos junto às empresas concedentes. O que existe é apenas a legitimação de um cumprimento formal - de assinatura de fichas e mais fichas, para que universidades e cursos de formação possam dizer que estão cumprindo a sua parte nessa relação. Em nosso entendimento há um fechar de olhos para essa dura realidade, posto que esta não é oculta, muito pelo contrário, é transparente e aparente aos olhos de quem quiser enxergar.

Uma vez que não há acompanhamento ou orientações por parte da instituição de ensino superior sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas no estágio remunerado, para que estas possam contribuir efetivamente na aquisição de conhecimentos empírico-práticos, possibilitando uma real relação entre teoria (universidade) e prática (estágio), bem como da contextualização curricular do curso de formação de acordo com o objetivo proposto pela Lei do

estágio, o mercado parece ser a única instância que usufrui dessa atividade, caracterizada pela mão de obra barata, flexível e vulnerável.

O estágio remunerado, que em nosso entendimento deveria possibilitar o fazer, o refazer, o pensar, o repensar, ver resultados e analisá-los, mudar estratégias etc., tendo em vista as falhas nesse processo, tem seu real significado abreviado, reduzindo-se a uma atividade que se traduz pela precariedade, pouco acrescentando aos estudantes/trabalhadores.

A realidade que parece invisível, mas de fato não é, na verdade está esquecida, necessitando de olhares mais atentos e preocupados, sobretudo por se tratar de uma atividade ambígua, com interesses divergentes, a qual infelizmente está imperando e favorecendo tão e somente às necessidades das instituições, as quais usufruem desse desvirtuamento.

Para finalizar, não podemos esquecer de que a invisibilidade e a precariedade no estágio remunerado influenciam diretamente numa fase vital de desenvolvimento educacional, que é a Educação Infantil, o que por sua vez, deveria ampliar as preocupações de todos os sujeitos envolvidos nessa prática, e por isto esta pesquisa pretende contribuir, lançando novos olhares para uma questão tão importante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J, S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALVES, G. *Dimensões da Precarização do Trabalho: Ensaios da Sociologia do Trabalho.* Bauru: Canal 6, 2013.

_____.*Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho.* Londrina: Práxis, 2007.

_____**.** *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo.* São Paulo: Boitempo, 2000.

Antunes, R.A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXVII, 2014, p. 11-25.

_____. Século XXI: A nova era da precarização estrutural do trabalho? In: *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília, DF: Época. 2008.

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

_____. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* 7. Ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.* São Paulo: Boitempo. 1999.

ARCE, A. *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.* Campinas: Autores Associados, 2002.

BARREIRO, I. M de F; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.* São Paulo: Avercamp, 2006.

BERNARDO, João. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para sindicatos?*1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2000,

BOITO JUNIOR, A. *Política neoliberal no Brasil.* São Paulo: Editora Xamã, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo Educacional 2012.

_____. Ministério do Trabalho. Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude – Brasília: MTE, SE, 2011.

_____. Ministério do Trabalho. Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei nº 11.788/2008. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2010.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20/08/2014.

_____. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013. Brasília: PNUD: IPEA, 2013. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/html. Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 29/12/2014.

_____. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.

_____. MEC/SEF/COEDI. Política de educação infantil - Proposta. Brasília, 1993.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.www.planalto.gov.br. Acesso em: 20/08/2014.

CACCIAMALI, M. C. Globalização e processo de informalidade. *Rev. Economia e Sociedade,* Campinas, v. 14, p. 153-174, jun/2000.

CAMINO, C. Estagiário: algumas reflexões necessárias. *Revista LTr,* São Paulo, v. 60, n. 05. Mai/1996. Disponível em <http://www.amdjus.com.br/doutrina/trabalhista/301.htm> Acesso em: 20 de jun. 2015.

CAMPOS, A. de S. *Juventude e ação sindical: crítica ao trabalho indecente.* Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2011.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* MEC/SEF/COEDI – Brasília, 1994.

CAMPOS, R. F. Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 7, 2008. Nuevas Regulaciones en America Latina. Buenos Aires, 2008.

CARVALHO, E. M.G de. *Educação infantil: percursos e percalços, dilemas e perspectivas.* Ilhéus, BA: Editus, 2003.

CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CIEE – Centro de Integração Empresa Escola. *Relatório de atividades 2014*. Balanço Social. São Paulo, CIEE publicações, 2014. Disponível em: <http://www.ciee.org.br/portal/biblioteca/2014/index.html>. Acesso em 20/07/2015.

COUTINHO, L; FERRAZ, J. C. *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira.*2. Ed. Campinas, Editora Universidade Estadual de Campinas Unicamp, 1993.

CORSI, F. L. A economia Brasileira na década de 1990: estagnação e vulnerabilidade externa. In: BATISTA, R. L; ARAUJO, R. (Orgs):*Desafios do Trabalho – Capital e luta de classes no século XXI.* Londrina: Práxis, 2003, p. 17-54.

CORSINO, P. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia (org.). *Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.

CORREIA, H. L. A nova lei do estágio. Estágio na administração pública. Atuação do Ministério Público do Trabalho. *B. Cient*. ESMPU, Brasília, a. 7 - n. 28/29, p. 243-266 - jul./dez. 2008.

COSTA, M. da S. O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. *Rev. bras. Ci. Soc. [online].* vol.20, n.59, p. 111-131, 2005.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital.* São Paulo: Xamã, 1996.

CRAIDY, C. M. A Formação de educadores para a educação infantil: exigências, desafios e realidade. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14. Mato Grosso do Sul: Organização Mundial de Educação Pré-escolar - OMEP, 2002.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. Ciência e cultura: temas e tendências: *Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência,* São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, out./dez. 2006.

DEDECCA, C. S. *Racionalização econômica e trabalho no capitalismo avançado.*1999. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

DIEESE. *A situação do trabalho no Brasil.* São Paulo: DIEESE, 2012.

DRUCK, M. G. Globalização e reestruturação produtiva: o fordismo e/ou japonismo. *Revista de Economia Política,* v. 19, n. 2, p. 31-48, 1999.

FARRA, R. A; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

FERREIRA, A. B de H. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 6. ed. – Curitiba: Positivo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.* 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GHEDIN, et. al. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.* Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

HARVEY, D. *O neoliberalismo história e implicações*. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HOBSBAWM, E. *A era dos impérios: 1875-1914.* 3. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. *Caderno Estatístico do Município de Guarapuava.* Curitiba: IPARDES. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Monta.php?Municipio=85000>. Acesso em: 05 jun 2015.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando a Pnad. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3318/1/Comunicados_n160_Retrato.pdf. Acesso em: 14 ago. de 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010 - sinopse.* Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=410940&idtema=16&sear ch=||s%EDntese-das-informa%E7%F5es> Acesso em: 02 de jun. 2015.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715. pdf. Acesso em: 23 de jun. 2015.

_____. Cadastro Central de Empresas 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=9>Acesso em: 02 de jun. 2015.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.* 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.* São Paulo: Ática, 2008.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. *Rev. Educação Brasileira,* Brasília, v. 21, n. 42, p. 145-167, jan/jun. 1999.

KUENZER, A. Z. CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R (Orgs): *A*

Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papirus, 2009

KUHLMANN JR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KREIN, J. D. *Tendências recentes nas relações de emprego no Brasil: 1990-2005*. 2007. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

_____.*O aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho no Brasil nos anos 90.* 2001. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

LEITE, M. de P. Reestruturação produtiva e sindicatos: o paradoxo da modernidade. In: Márcia de Paula (Org): *O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil.* Campinas: Papirus, 1997.

LIRA, A.C.M. Lançando olhares para a formação do professor da educação infantil. In: SILVA, J. O da; NEVES, I. C (Orgs): *Da formação do professor às práticas pedagógicas*. 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

LIRA, A. C. M e BERNARDIM, G. de P. O profissional do gênero masculino na educação infantil: com a palavra pais e professores. *Revista: Poiésis,* Tubarão. v.9, n.15, p. 80 - 97, Jan/Jun 2015.

LOMBARDI, M. R. Reestruturação produtiva e condições de trabalho: percepções dos trabalhadores. *Revista Educ. Soc. [online],*vol.18, n.61, p. 64-87, 1997.

MARTINS. S. P. *Estágio e relação de emprego.* São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política.* 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

_____. *O capital: crítica da economia política.* 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã – Teses sobre Feurbach.* São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MATTOSO, J. E. L. *Trabalho e desigualdade social no século XX.* 1993.Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

MELLO, A. Lições do IDH: educação e renda são principais desafios do IDH. *Diário de Guarapuava*, Guarapuava, 01 agosto de 2013. Disponível em: <http://www.diariodeguarapuava.com.br/noticias/guarapuava/11,32645,01,08,licoes-do-idh-educacao-e-renda-sao-principais-desafios-do-idh.shtml> Acesso em: 10 de Nov. de 2014.

MESQUITA, M. R. *A inserção dos jovens no mercado de trabalho e o acesso aos direitos trabalhistas no Brasil dos anos 2000*. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção.* 2006.Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

MIRANDA, J. *Estágio sem remuneração é opção.* Disponível em: <https://www.nube.com.br/imprensa/noticia?id_noticias=3031#.VkJUprerTIU>. Acesso em: 10 de Nov. de 2015.

MONTAGNER, P; BRANDÃO, S. M. C. Recessão e racionalização produtiva implicações para o mercado de trabalho. *Rev. São Paulo em perspectiva*, vol. 8, p. 154-165, jan/mar, 1994.

NERI, M; FONTES, A. Informalidade e trabalho no Brasil: causas, consequências e caminhos de políticas públicas. In: *Cadernos Adenauer*, XI (2010), nº 2. Informalidade laboral na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, julho 2010.

NETTO, J. P; BRAZ, M. *Economia Política: uma introdução a crítica.* 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

Nunes, M.F.R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. *Salto para o Futuro.* 2006. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em: 14 jun 2015.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente na educação infantil. In: *Salto para o futuro: docência na educação infantil.* Ano XXIII – Boletim 10 – Junho de 2013.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, E. *Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência.* São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 56, p. 39-65. 1986.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Trabalho decente e juventude no Brasil.* Brasília, 2009. 220 p.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/2014. Normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2014.

PIMENTA, S.G; LIMA, L. *Estágio e docência.*7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POCHMANN, M. Trabalho em questão neste início do século XXI. In: BRAGA, T; VIDAL, F; NEVES, L (orgs.): *Trabalho em questão*. Salvador: SEI, 2010.

_____. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.* São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão desemprego e precarização no final do século.* – São Paulo: Contexto, 1999.

_____.*Inserção ocupacional e o emprego dos jovens.* São Paulo: ABET, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. *Educação Escolar: que prática é esta?* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, C.D; LOPES, E.S. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, L. E. (Org.): *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*– Campinas, SP: Papirus. 2008.

ROSEMBERG, F. *Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

_____. *Creche.* São Paulo: Cortez, 1989.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. *Revista Pátio: Educação Infantil*, ano I, n. 1, p. 10-12, abr. - jul. 2003.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares, In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 8- Formação de Professores, Caxambu, 2005.

SANTOS. J. V. dos. *Contrato de estágio: subemprego aberto e disfarçado: reflexões e comentários.* São Paulo: LTr, 2006.

SANTOS, C; SAPELLI, M. L. S. Análise do perfil sócio-econômico-educacional dos estudantes do curso de pedagogia da Unicentro. In: *XXIII Semana de Pedagogia*, v. 4, n. 1, Guarapuava, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.* 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SIGNORI, Z. M. M. *Retrato do Trabalho e Educação em Guarapuava-PR: Tempo do Trabalho e do Trabalhador/estudante do Ensino Noturno da Educação Básica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

SILVA, M. *Territórios conservadores de poder no centro sul do Paraná.*2005. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista-UNESP. Presidente Prudente-SP, 2005.

SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas.* 3. ed. – São Paulo: Contexto, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.*1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. *Rev.Educação & Sociedade*, Campinas, v. 7, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.

VASAPOLLO, L. *O trabalho atípico e a precariedade.* São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis.* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIEIRA, L. F; SOUZA, G. de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educ. rev,* 2010, no.spe1, p.119-139. Disponível em: <http://www.gestrado.org/images/publicacoes/14/Artigo5.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ZABALZA, M, A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.* São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICE

Modelo do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa:

Perfil do Estudante/Estagiário

1- Sexo:
a) Masculino;
b) Feminino;

2- Idade:
a) Até 20 anos;
b) 21 anos a 25 anos;
c) 26 anos a 30 anos;
d) mais de 30 anos;

3- Estado Civil:
a) Solteiro (a);
b) Casado (a);
c) Viúvo (a);
d) Divorciado (a)/ Separado (a);
e) União Estável;

4- A renda oriunda do estágio remunerado é de:
a) Até 400,00;
b) De R$ 400,00 a R$ 600,00;
c) De 600,00 a R$ 800,00;
d) De R$ 800,00 a R$ 1.000,00;
e) Mais de R$1.000;

5- Qual a sua renda familiar, incluindo a sua? Considere que o salário mínimo é de R$724,00
a) Até 1 Salário Mínimo;
b) 1 Salário Mínimo;
c) 1 a 2 Salários Mínimos;
d) 2 a 3 Salários Mínimos;
e) 3 a 4 Salários Mínimos;
f) Mais de 4 Salários Mínimos;

6- Em caso de Ensino Superior, em qual ano/período se encontra atualmente?
a) 1º Ano;
b) 2º Ano;
c) 3º Ano;
d) 4º Ano;

7- Se você é um estudante que está no Ensino Superior, diga-nos qual o curso está estudando?

_____

8- A instituição em que estuda é:
a) Pública;
b) Privada;

Estágio/Atividade Profissional Remunerada

9- O estágio é a sua primeira atividade profissional remunerada?
a) Sim;
b) Não;

10- Há quanto tempo você atua como estagiário na instituição em que trabalha atualmente?
a) Menos de 1 ano;
b) 1 ano;
c) 1 ano e meio;
d) 2 anos;
e) 2 anos ou mais;

11- Você já atuou como estagiário mais de uma vez?
a) Sim;
b) Não;

12- Porque você escolheu o estágio como opção de atividade remunerada?
a) Porque eu precisava de um emprego remunerado;
b) Porque foi a maneira mais fácil de eu encontrar um emprego;
c) Para conseguir experiência profissional;
d) Não sei;

13- Com carga horária de trabalho dedicada ao estágio remunerado, você consegue dedicar tempo para os seus estudos diariamente?
a) Sim;
b) Não;
c) Às vezes;

O estágio e as atividades desempenhadas

14 - Qual a faixa etária dos alunos da modalidade de Educação Infantil você atua?

a) De 0 a 1 ano;
b) De 1 a 2 anos;
c) De 2 a 3 anos;
d) De 3 a 4 anos;
e) De 4 a 5 anos;
f) Não trabalho em uma sala de aula fixa. Ex: Estagiário (a) volante;

15 - Sua participação em sala de aula é:

a) Como auxiliar do professor (a), regente de turma;
b) Eu sou o professor (a) regente da turma;
c) Como auxiliar de várias professores (as);
d) As vezes atuo como professor (a) regente de turma;
e) Outro:_____;

16 - Você realiza o seu trabalho dentro da carga horária diária prevista?

a) Sim;
b) Não;
c) As Vezes;

17 - Com que frequência, você estende sua jornada de trabalho em casa ou na escola, para desempenhar todas as suas atividades?

a) Frequentemente;
b) Raramente;
c) Nunca;

18 - Você é convidado a participar de reuniões pedagógicas e/ou planejamento pedagógico, cursos de formação, reunião com pais?

a) Frequentemente;
b) Raramente;
c) Nunca;

Com base em suas relações laborais vivenciadas, elenque as alternativas de acordo com cada modalidade:	Ótima	Boa	Regular	Ruim
Quanto a sua remuneração, você considera:				
Quanto a proporção do número de alunos para cada professor, por sala de aula:				
Quanto ao ambiente físico (espaço e edificações) onde realiza o seu trabalho:				
Quanto aos recursos pedagógicos materiais (livros, jogos etc.) materiais oferecidos pela escola:				
Quanto à formação acadêmica, qual a relação que você considera com o seu trabalho desenvolvido.				
Você considera que a experiência profissional do estágio, é:				
Como considera o relacionamento entre você e a professora regente da turma:				
A importância que a instituição em que você trabalha dá para as atividades que desenvolve é:				
Como você considera o tempo disponível para pausa (intervalo) para o lanche, e/ou necessidades fisiológicas:				
Quanto às condições materiais de em geral (salário, tempo para intervalo, materiais pedagógicos, espaço físico etc.), ela contribui para a sua prática				

pedagógica?				

19 - Você sente esgotamento físico em seu trabalho?

a) Não sinto;
b) Frequentemente;
c) Raramente;
d) Às vezes;

20 - Você assume ou já assumiu a responsabilidade por sua turma?

a) Frequentemente;
b) Raramente;
c) Nunca assumi;

Perguntas utilizadas na entrevista:

1- Com base em sua experiência, enquanto estagiária como considera a relação entre as suas **condições de trabalho**:

- Salário;
- Jornada de trabalho;
- Atribuições/atividades desempenhadas;
- Formação continuada que a empresa proporciona para sua experiência profissional;
- Algum incentivo por parte da empresa;

2- Por que acha que as escolas contratam estagiários?
3- O estágio não é considerado uma relação de emprego, o que você pensa sobre isso?
4- Em relação ao trabalho pedagógico que desempenha na escola, como vê a relação entre os saberes docentes apreendidos em sua formação e a sua relação com a teoria e a prática?
5- Como você considera a contribuição do estágio para a sua formação docente?
6- Quais as atividades você desempenha como estagiário?
7- Quais tarefas/atividades que você realiza que estão relacionadas a atividades docentes?
8- Quais demais tarefas você realiza e não considera como atividade docente?

9- Você tem conhecimento das suas atribuições enquanto estagiária que estão previstas em seu termo de compromisso? Aquele que você assina quando começa a trabalha como estagiária?

10- Você considera que as atividades desempenhadas por você estão de acordo com aquelas que o **termo de compromisso** prevê entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino?

11- Após concluir os estudos, você pretende seguir carreira como docente na educação infantil? Sim? Não? Por quê?

12- Você considera que o trabalho que exerce é cansativo? Sim? Não? Por quê?

13- Com relação ao salário que ganha em relação às atividades que exerce o que você pensa?

14- A empresa paga a sua remuneração combinada em data acordada?

15- Você tem registro em carteira na atual empresa que trabalha?

16 - Você possui registro ou apenas o contrato de estágio?

17- A empresa solicita que você realize trabalho em casa?

18- Você tem perspectivas de ser efetivado na escola? Comente se já foi levantada essa possibilidade e como isso aconteceu.

19- Como foi realizado seu contrato de trabalho? Alguma agência? Identificar a forma do seu contrato com a empresa.

20 - Você já sofreu alguma forma de assédio no trabalho? Descreva, por favor, os episódios, caso tenham ocorrido.

PARECER COMITE DE ÉTICA - UNICENTRO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A flexibilização das relações de trabalho e suas implicações na prática pedagógica: os estagiários da educação infantil na rede de ensino de Guarapuava/Pr.

Pesquisador: Mariana Prado Guaragni

Área Temática:

Versão: 2

CAAE:44795815.7.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.123.713

Data da Relatoria: 23/06/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do Projeto de Pesquisa intitulado "A flexibilização das relações de trabalho e suas implicações na prática pedagógica: os estagiários da educação infantil na rede de ensino de Guarapuava/PR", referente interesse e responsabilidade da proponente Mariana Prado Guaragni, aluna de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da UNICENTRO. Os procedimentos metodológicos deste trabalho se fundamentam em pesquisa bibliográfica, a fim de possibilitar o contato com o conhecimento já produzido sobre a temática proposta e a compreensão de conceitos e categorias que configuram o sujeito como um ser social onde suas manifestações são ações sociais. Com objetivo de captar empiricamente os reflexos da flexibilização das relações de trabalho, primeiramente serão aplicados questionários de múltipla escolha a fim de abstrairmos questões mais genéricas das relações laborais, e depois será utilizada a técnica da entrevista, com o objetivo de captarmos questões subjetivas relacionadas a sua prática. Os participantes escolhidos para a entrevista e aplicação dos questionários são alunos do curso de Pedagogia da

UNICENTRO, de todas as turmas que se encaixam na condição de estudante/estagiário e que tenham interesse em colaborar com a pesquisa. O modelo de entrevista escolhido parte de alguns questionamentos básicos, corroborados por teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, dando espaço para interrogações, fruto de novas hipóteses que surgem pautados nas informações do informante pesquisado–estudante/estagiário. Posteriormente à coletadas informações(questionários e entrevistas),analisaremos os dados separando-os por categorias.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Problematizar as condições laborais do estudante/estagiário que atua na Educação Infantil do Município de Guarapuava e suas implicações para a prática pedagógica docente.

Objetivos Secundários:

- Analisar como as transformações no modo de acumulação do capital influenciaram nas relações laborais do trabalho docente;

- Compreender as especificidades para formação e atuação do profissional da educação infantil;

- Refletir sobre a situação laboral dos estagiários na educação infantil considerando questões ligadas à remuneração, formas de contrato, direitos trabalhistas, atividades desempenhadas, incentivos;

- Discutir as relações estabelecidas entre formação acadêmica e a prática educativa do estudante estagiário na sua atuação;

- Reconhecer, a partir da representação dos estagiários, como as relações laborais influenciam a sua prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora relata que há possibilidade de gerar riscos aos participantes, tal como o constrangimento em responder às perguntas da entrevista. Em tal situação os sujeitos participantes podem manifestar seu desejo em não responder e também em não participar da pesquisa. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Caso seja necessária alguma orientação aos sujeitos participantes por se sentirem prejudicados por causa da pesquisa, serão encaminhados (as) por MARIANA PRADO GUARAGNI para o atendimento especializado que se fizer necessário. Contudo, este procedimento metodológico apresenta um risco mínimo que será reduzido pela conduta da pesquisadora ao tomar os devidos cuidados éticos durante a pesquisa: após explicar as entrevistadas sobre o que se trata a pesquisa e que se o que se tem interesse em saber; e que para tanto, será realizada com elas uma conversa sobre o assunto e que tudo será gravado.

As falas gravadas serão transcritas e analisadas. Elas serão convidadas a participarem respeitando seu desejo de fazerem ou não parte. Com o intuito de manter o anonimato, seus verdadeiros nomes serão substituídos por nomes fictícios.

Benefícios

De acordo com a pesquisadora, a pesquisa se insere numa seara bastante importante, na qual se buscara trazer à tona evidências quando as relações laborais em que os estudantes estagiários estão inseridos e se essa prática contribui para a sua formação, uma vez que essa categoria de trabalhadores vem sendo altamente contratada por diversas empresas, busca-se compreender melhor essas relações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa apresenta relevância científica com método adequado para atingir aos objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Folha de rosto: de acordo;

2) Carta de anuência: de acordo;

3) TCLE: de acordo;

4) Cronograma: de acordo;

5) Projeto de pesquisa completo: anexado;

6) Orçamento: de acordo;

7) Instrumento de coleta de dados: de acordo.

Recomendações:

Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012:

XI–DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL-
Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO

Em atendimento à Resolução CNS/MS-466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Guarapuava, 25 de Junho de 2015.

Tatiane Baratieri (Coordenador)