

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

OSWALDIR EHLKE SCHOLZ

**CUBO DE DIFICULDADE COMO MODELO REFERENCIAL
PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES
NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS**

**FLORIANÓPOLIS
2002**

Oswaldir Ehlke Scholz

**CUBO DE DIFICULDADE COMO MODELO REFERENCIAL
PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES
NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em
Administração.

Universidade Federal de Santa Catarina.

Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Área de concentração em Políticas e Gestão
Institucional.

Orientador: Nelson Colossi, Dr.

**FLORIANÓPOLIS
2002**

378.365
S368c

Scholz, Oswaldir Ehlke.
Cubo de dificuldade para o estágio supervisionado de estudantes no curso de Administração de Empresas / Oswaldir Ehlke Scholz – Florianópolis, 2002.

174 f. Fig., Quadros.

Orientador: Nelson Colossi
Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração.
Universidade Federal de Santa Catarina.

Inclui Bibliografia

1. Estágio. 2. Pedagogia do Ensino-Aprendizagem. 3. Pedagogia do Trabalho. I. Nelson Colossi. II Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III Título.

Oswaldir Ehlke Scholz

**CUBO DE DIFICULDADE COMO MODELO REFERENCIAL
PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES
NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Grau de Mestre em Administração na área de concentração em Políticas e Gestão Institucional do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovada, em sua forma final, pela Comissão Examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Gerson Rizzatti
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. José Nilson Reinert
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Nelson Colossi
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 20 de dezembro de 2002

**Este trabalho é dedicado à Neusa, minha mulher,
e aos filhos, ex-estagiários: Patrícia, Alexandre e Leonardo.**

**Haverá um dia
- talvez este já seja uma realidade -
em que as crianças e os jovens aprenderão
muito mais rapidamente em contato com o mundo exterior
do que no recinto da escola.**

McLuhan

RESUMO

SCHOLZ, Oswaldir Ehlike. **Cubo de dificuldade como modelo referencial para o estágio de estudantes no curso de administração de empresas**. 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Orientador: Nelson Colossi

Defesa: 20/12/02

Este estudo foi elaborado com o objetivo de colher subsídios de coordenadores de estágio, ou de cursos de Administração de Empresas, sobre a problemática do estágio supervisionado de estudantes. Com o recurso de questionário e de entrevista semi-estruturada, levantaram-se dados específicos sobre políticas e práticas de estágio vigentes numa amostra intencional de onze instituições de ensino superior localizadas na mesorregião Metropolitana de Curitiba. O Cubo de Dificuldade, que pretende conciliar a pedagogia do ensino-aprendizagem e a pedagogia do trabalho, foi adotado como modelo referencial para provocar a análise, reflexão e crítica do grupo de entrevistados. Para contextualizar a pesquisa, de caráter exploratório, foi feita uma caracterização do estágio e de seus possíveis benefícios para as partes envolvidas: estudante, escola e empresa. Examinaram-se os principais elementos da legislação de estágio, bem como as diretrizes curriculares que norteiam o curso de Administração de Empresas. O estágio de estudantes, entendido como treinamento de papel profissional, foi descrito ao longo de três dimensões de natureza sistêmica: operacional, conceitual e situacional. De acordo com os resultados da pesquisa, detectou-se que as instituições de ensino consultadas dedicam pouca atenção aos estágios não-obrigatórios e, em relação aos de caráter obrigatório, prevalece uma concepção formalística do processo com baixo grau de interação com os campos de aplicação. O conjunto de enunciados que fundamenta o Cubo de Dificuldade foi avaliado, em termos gerais, de forma positiva pelos entrevistados.

Palavras-chave: Estágio. Pedagogia do ensino-aprendizagem. Pedagogia do Trabalho.

ABSTRACT

SCHOLZ, Oswaldir Ehlke. **Difficulties cube as a referential model for students in-service training in business administration courses**. 2002. 174 f. Written essay presented for the UFSC M. Sc. in Business Administration Program, in 2002 year.

Orienting Professor: Nelson Colossi
Explanation date: December, the 20th, 2002.

The object of this study is the students in-service training question in business administration courses, in Curitiba and its metropolitan area. Questionnaires were applied and interviews were conducted with the coordination officers of this activity in eleven schools chosen as the most representatives. The Difficulties Cube, wich intends to bind the teaching-learning pedagogy with the working pedagogy, was taken as referential model to stimulate the analitical, thinking and critical power of the whole group. In order to expose the contextual situation of this investigation, besides a clear in-service training activity description, there were also emphasized the possible benefits for all involved agents: student, school and enterprise organization. The chief legal aspects os this student in-service training activity were analysed, as also the academic instructions for business administration courses. The student in-service training activity, seen as professional training paper, is described along three systemic dimensions: operational, conceptual and situational mode. According to the results of this investigation no doubt remains: the searched schools look to the student in-service training activity only under a formalistic conception, because of its fault practice. The Difficulties Cube principles were positively appraised by all control group components.

Key words: Student in-service training activity. Teaching-learning pedagogy. Working pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Contexto de representação de papéis.....	42
Figura 2 - As três dimensões do cubo de dificuldade.....	52
Figura 3 - Cubo de dificuldade como modelo referencial.....	60
Figura 4 - Taxionomia de objetivos instrucionais.....	94
Figura 5 - Taxionomia de categorias operativas.....	110
Quadro 1 - Sumário do modelo referencial para o estágio supervisionado de estudantes (Cubo de Dificuldade).....	62
Quadro 2 - Perfil dos entrevistados.....	71
Quadro 3 - Perfil das instituições das instituições de ensino.....	73
Quadro 4.3.1 - Ocorrência de diretrizes, formais ou não, sobre os estágios não-obrigatórios.....	76
Quadro 4.3.2 - Existência de controle em relação aos estágios não-obrigatórios.....	77
Quadro 4.3.3 - Forma de controle em relação aos estágios não-obrigatórios.....	78
Quadro 4.3.4 - Carga horária total prevista para o estágio obrigatório.....	79
Quadro 4.3.5 - Ocorrência de distribuição da carga horária total prevista para o estágio obrigatório em momentos distintos.....	79
Quadro 4.3.6 - Forma de realização do estágio obrigatório.....	82
Quadro 4.3.7 - Forma de avaliação do estágio supervisionado.....	82
Quadro 4.3.8 - Utilização dos resultados de estágios obrigatórios e não-obrigatórios como <i>feedback</i> para a instituição de ensino.....	84
Quadro 4.4.1 - Síntese das entrevistas – Enunciado 1.....	90
Quadro 4.4.2 - Síntese das entrevistas – Enunciado 2.....	93
Quadro 4.4.3 - Síntese das entrevistas – Enunciado 3.....	98
Quadro 4.4.4 - Síntese das entrevistas – Enunciado 4.....	101
Quadro 4.4.5 - Síntese das entrevistas – Enunciado 5.....	105
Quadro 4.4.6 - Síntese das entrevistas – Enunciado 6.....	109
Quadro 4.4.7 - Síntese das entrevistas – Enunciado 7.....	113
Quadro 4.4.8 - Síntese das entrevistas – Enunciado 8.....	116
Quadro 4.4.9 - Síntese das entrevistas – Enunciado 9.....	119
Quadro 4.4.10 - Síntese das entrevistas – Enunciado 10.....	123
Quadro 4.4.11 - Síntese das entrevistas – Enunciado 11.....	126
Quadro 4.4.12 - Síntese das entrevistas – Enunciado 12.....	129
Quadro 4.4.13 - Síntese das entrevistas – Enunciado 13.....	132
Quadro 4.4.14 - Síntese das entrevistas – Enunciado 14.....	135
Quadro 4.4.15 - Síntese das entrevistas – Enunciado 15.....	139
Quadro 4.4.16 - Síntese das entrevistas – Enunciado 16.....	141
Quadro 5 - Distribuição de respostas por enunciado.....	142

..

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA	11
1.1.1	Situação-Problema 1	13
1.1.2	Situação-Problema 2	14
1.1.3	Situação-Problema 3	14
1.1.4	Situação-Problema 4	15
1.1.5	Situação-Problema 5	16
1.2	OBJETIVOS	17
1.2.1	Objetivo geral	17
1.2.2	Objetivos específicos	18
1.3	JUSTIFICATIVA	18
1.3.1	Importância do estudo	19
1.3.2	Oportunidade do estudo	19
2	QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO-EMPÍRICO	21
2.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO DE ESTUDANTES	21
2.2	BENEFÍCIOS DE ESTÁGIO	23
2.2.1	Para o Estudante	23
2.2.2	Para a Empresa	24
2.2.3	Para a Escola	25
2.3	A LEGISLAÇÃO DE ESTÁGIO E SUAS IMPLICAÇÕES	26
2.3.1	Lei nº. 6.494, de 07.12.77	27
2.3.2	Decreto nº. 87.497, de 18.08.82	28
2.3.3	Outros dispositivos legais	29
2.3.4	A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	31
2.4	O ENSINO E A PRÁTICA DA ADMINISTRAÇÃO	32
2.4.1	Uma questão de paradigma	32
2.4.2	Diretrizes Curriculares do Curso de Administração	34
2.4.3	Estágio de estudantes como etapa do processo ensino-aprendizagem: caso do Centro de Ciências de Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina	37
2.5	ESTÁGIO COMO TREINAMENTO DE PAPEL PROFISSIONAL	40
2.6	A ORGANIZAÇÃO COMO UM SISTEMA DE PAPÉIS	45
2.7	CUBO DE DIFICULDADE COMO MODELO REFERENCIAL PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	47
2.7.1	A Dimensão Operacional	53
2.7.2	A Dimensão Conceitual	54
2.7.3	A Dimensão Situacional	57
3	METODOLOGIA	64
3.1	QUESTÕES DE PESQUISA	65
3.2	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	66
3.3	AMOSTRA	67
3.4	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	68
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	69
4.1	PERFIL DOS ENTREVISTADOS	69
4.2	PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	72
4.3	POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESTÁGIO	75
4.4	ENUNCIADOS SOBRE ESTÁGIO DE ESTUDANTES	86
4.1.1	Enunciado 1	87
4.1.2	Enunciado 2	90
4.1.3	Enunciado 3	94
4.1.4	Enunciado 4	98
4.1.5	Enunciado 5	101
4.1.6	Enunciado 6	105
4.1.7	Enunciado 7	110

4.1.8	Enunciado 8.....	113
4.1.9	Enunciado 9.....	116
4.1.10	Enunciado 10.....	119
4.1.11	Enunciado 11.....	123
4.1.12	Enunciado 12.....	126
4.1.13	Enunciado 13.....	130
4.1.14	Enunciado 14.....	133
4.1.15	Enunciado 15.....	136
4.1.16	Enunciado 16.....	139
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	144
4.2	DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESTÁGIO.....	144
4.3	DOS ENUNCIADOS.....	146
	REFERÊNCIAS.....	153
	ANEXOS.....	157

1 INTRODUÇÃO

Educação e Trabalho são instituições sociais que estão fortemente associadas à valorização e promoção dos principais recursos da sociedade: as pessoas, como indivíduos e cidadãos. Consideradas como verso e anverso de uma mesma moeda, a Educação é a “coroa” que premia o interesse, a disciplina e a determinação do ser humano na aquisição e apreensão do conhecimento significativo. O Trabalho, por sua conta, é a “cara” que manifesta o empenho, a habilidade e a competência do homem em contribuir para si próprio, para a sua família e para a comunidade.

Estas duas categorias, tão relevantes para a criatividade e engenho da sociedade humana, traduzem-se, em suas manifestações empíricas, por Escola e Empresa. De um lado, a Escola, pública ou particular, de todos os graus de ensino, é o centro de desenvolvimento da teoria. A Empresa, de outro lado, pública ou particular, de todos os setores da economia, é o palco de aplicação da prática.

Teoria e Prática são requisitos indissociáveis do gênio humano. Não se concebe que ambas trilhem caminhos paralelos que jamais se cruzam. A formulação teórica, sem fundamentação na realidade concreta, não passa de exercício de natureza ficcional. Atribui-se a Kurt Lewin ter cunhado a frase de que “nada é tão prático quanto uma boa teoria”. Esta assertiva expressa o compromisso da criação científica como produto das evidências da natureza ou da sociedade que nos cerca. Como contrapartida desta relação, a *praxis* só adquire consistência e utilidade se forem inferidos os princípios que a norteiam. É desta forma que o conhecimento humano torna-se histórico, cumulativo e social.

Como conseqüência destes diferentes níveis de abstração, Educação e Trabalho, Escola e Empresa, Teoria e Prática, tem-se as dimensões que marcam e justificam a presença humana no cenário da vida: o Saber e o Fazer. A junção metabólica destas expressões da realização humana foram destacadas em documento produzido pelo CIEE – Centro de Integração Empresa–Escola (1982, p. 49):

(...) só através de um equilíbrio dinâmico entre o saber e o fazer é que o ser humano poderá desenvolver o seu processo de aprendizagem significativa: o aprendizado em equilíbrio com a ação aplicada. Aprender significativamente é, antes de tudo, o ato de responder ao que é necessário, ao motivo que predispõe à ação, às atividades decorrentes que viabilizam a realização deste motivo. É ação-reflexão-ação.

Nessa observação, ditada pela experiência crítica, está expressa a idéia do ciclo motivacional. O homem, ao descobrir desejos e fixar expectativas, poderá angustiar-se nas suas limitações e até ver frustrados os seus esforços. O que importa, no entanto, é a inerência da permanente descoberta e a destinação do ato criativo. Assim, os componentes da aprendizagem significativa conduzem a uma compreensão nítida: ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando e, ainda, aprende-se fazendo e faz-se aprendendo.

1.1 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A dissociação entre o Saber (Teoria) e o Fazer (Prática) é uma triste e lamentável evidência do descompasso que ainda persiste entre duas instituições importantes para a descoberta da vocação e para a manifestação dos talentos humanos. As portas da Escola, com efeito, parecem estar cerradas para o mundo exterior como se dele não fizessem parte ou com ele não tivessem compromissos. O

academicismo de seu ambiente é a tônica dominante que impõe limites no trato com os agentes externos. Do outro lado da rua, a Empresa, como regra geral, parece estar comprometida com o imediatismo de uma agenda rotineira e utilitarista. O pragmatismo de sua ação é bem um exemplo de visão míope da função social que deveria assumir.

Como duas instituições díspares entre si, na forma, conteúdo e objetivos, é ilusória a crença na espontaneidade de relações entre Escolas e Empresas. Tanto a Escola tem a ensinar para a Empresa como a aprender dela e vice-versa. O móvel da desejável interação entre estas forças sociais só pode ser a descoberta de necessidades ou interesses que possam ser reciprocamente trabalhados. Nesta linha de raciocínio, insere-se o estágio supervisionado de estudantes como um poderoso mecanismo de intercâmbio, de relacionamento e de aprendizagem mútua, tema e objeto deste estudo.

Considerando-se o estágio como estratégia de complementação educacional e profissional para o estudante, percebe-se que a Escola, em termos gerais, salvo honrosas exceções, tem-se esquivado em tratar de modo apropriado a matéria, alegando insuficiências orçamentária e de pessoal. O fato de o estágio ser tratado de maneira superficial, uma espécie de “salve-se quem puder”, é reflexo de descompromisso e desinteresse. A exigência curricular do estágio é tida, muitas vezes, como um fardo incômodo, uma *via crucis* que poucos estão dispostos a percorrer. Não raro, cabe ao próprio estudante o ônus de viabilizar oportunidades de estágio, obrigatórias ou não, sob pena de passar em brancas nuvens ao longo de seu curso de formação. No ambiente empresarial, em termos gerais, o estágio é considerado um mero “acidente” de seu plano (quando existe) de treinamento de pessoal. Representa, por assim dizer, uma espécie de “tapa-buracos”, o substituto

de eventuais lacunas em seus quadros técnicos e administrativos, a mão-de-obra dócil e maleável, porque ávida de uma primeira oportunidade tão difícil para situar-se no contexto da futura profissão.

Como um mecanismo de aproximação, entrosamento e interação entre Empresas e Escolas, o estágio supervisionado de estudantes contribui para reduzir o descompasso entre estas duas forças sociais tão importantes no contexto da vida hodierna, beneficiando a formação das futuras gerações de profissionais.

Pode-se ressaltar, a título de especulação, algumas situações-problema que decorrem do distanciamento ou alheamento das partes diretamente envolvidas com a problemática da formação profissional, onde se inclui a figura do estágio supervisionado de estudantes

1.1.1 Situação-Problema 1

Estudantes que fazem suas opções profissionais sem levar em conta suas reais aptidões e habilidades, seu potencial, seus interesses efetivos, nem tampouco a realidade sócio-cultural-econômica, em que se inclui o mercado de trabalho, problematizando sua capacitação profissional.

Entre as possíveis conseqüências desta situação-problema, pode-se destacar:

- a) Profissional desajustado perante ele mesmo, em sua família e no círculo maior das relações sócio-profissionais;
- b) Frustração individual e conseqüente bloqueio de sua auto-realização como homem e como cidadão;

- c) Baixo grau de reciprocidade e de contribuição em relação às expectativas e necessidades do mercado de trabalho.

1.1.2 Situação-Problema 2

Insuficiente ação da Escola que, pela não utilização de mecanismos específicos, forma profissionais sem levar em conta suas características e potencialidades fundamentais.

Desconhecimento, da Escola, das reais necessidades e disponibilidades das Empresas, em geral, do mercado de trabalho e da sociedade.

Esta situação-problema sugere possíveis conseqüências:

- a) Profissionais com formação deficiente, sem capacitação apropriada que os transformem em efetiva mão-de-obra para atender às reais necessidades do mercado de trabalho;
- b) Consecução problemática de um dos objetivos primordiais da Escola: promover a formação integral do homem, como cidadão e como profissional;
- c) Alto custo para a comunidade, com baixo grau de retorno sócio-econômico face aos custos de manutenção do sistema.

1.1.2 Situação-Problema 3

Insuficiente utilização de mecanismos que propiciem à Empresa informação sobre as fontes formadoras de profissionais, nas múltiplas habilitações e níveis, bem como sobre seus currículos.

Insuficiente utilização de mecanismos que permitam à Empresa transferir para o sistema educacional informações que possam subsidiar a adequação dos currículos.

Pode-se inferir possíveis conseqüências desta situação-problema:

- a) Recrutamento e seleção insatisfatórios na contratação de estagiários e profissionais;
- b) Métodos, processos e meios de produção comprometidos com níveis de produtividade aquém dos graus de normalidade;
- c) Alto custo para a comunidade, com reduzido retorno sócio-econômico-cultural, onde se incluem, fundamentalmente, os interesses dos consumidores de produtos e serviços.

1.1.3 Situação-Problema 4

Insuficiente conhecimento recíproco de Escolas e Empresas, em termos de suas respectivas necessidades e disponibilidades no que se refere à formação de novos profissionais, serviços de aconselhamento e assistência técnica, bem como de pesquisa aplicada, relacionados com novos processos e produtos.

Esta situação-problema permite apontar possíveis conseqüências:

- a) Deficiente gestão política, técnica e administrativa da Empresa e da Escola;
- b) Lento desenvolvimento tecnológico e metodológico das atividades-fins e meio da Empresa e da Escola;

- c) Desequilíbrio e defasagem no desenvolvimento sócio-econômico-cultural da comunidade:

1.1.5 Situação-Problema 5:

Profissionais recém-formados, por falta de vivência prática em situações de vida e de trabalho em seu meio (falta de estágios no processo formativo), necessitam de maior prazo de adaptação no mercado de trabalho e na sociedade.

As possíveis conseqüências desta situação-problema podem ser:

- a) Maior investimento de tempo e de meios de trabalho à disposição do recém-formado, durante a fase de adaptação profissional;
- b) Situação de insegurança do recém-formado em enfrentar situações reais de trabalho;
- c) Possíveis conflitos de caráter afetivo-emocional durante a adaptação do recém-formado ao ambiente de trabalho.

A questão que se impõe é, portanto, a confrontação de interesses, visando satisfazer as partes envolvidas no processo, tendo em vista o ordenamento jurídico ditado pela Lei nº 6.494, de 07.12.77, Decreto de Regulamentação nº 87.497, de 18.08.82, e legislação complementar, que tratam da figura do estágio estudantil. Neste sentido, o problema de pesquisa está focado na questão dos estágios supervisionados de estudantes, obrigatórios ou não, instrumento que visa a compatibilizar a pedagogia do ensino-aprendizagem e a pedagogia do trabalho.

1.2 OBJETIVOS

O “Cubo de Dificuldade como Modelo Referencial para o Estágio Supervisionado de Estudantes no Curso de Administração de Empresas”, a ser detalhado neste documento, fundamenta-se na tese de que o estágio, obrigatório ou não, deve, idealmente, processar-se ao longo do curso, sob diferentes modalidades de vivência e experimentação, ao invés de constituir-se na “camisa de força” de uma concepção padronizada e, geralmente, prevista em um período particular da grade curricular do curso de graduação do estudante. O modelo em si, pelo seu grau de generalização, deve ser entendido como um estímulo para que os entrevistados relatem suas percepções e convicções sobre a questão do estágio de estudantes e ofereçam subsídios para uma leitura contingente do objeto de pesquisa.

A proposta da pesquisa submete-se, portanto, à compreensão de que a Educação e o Trabalho não podem ser trabalhados como duas categorias divergentes e distanciadas de um mesmo ponto-de-interesse e de contribuição: a valorização do homem como ser humano e como profissional. Tomando como referência tais pressupostos, detalham-se os objetivos pretendidos:

1.2.1 Objetivo geral

- Colher subsídios sobre estágios supervisionados de estudantes, obrigatórios ou não, em cursos de Administração de Empresas constantes da amostra intencional de instituições de ensino superior, localizados na mesorregião Metropolitana de Curitiba, conforme o desenho da pesquisa.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as políticas e práticas de estágios supervisionados de estudantes, obrigatórios ou não, das instituições de ensino superior pesquisadas.
- Discutir a propriedade de enunciados que se relacionam ao “Cubo de Dificuldade como Modelo Referencial para o Estágio Supervisionado de Estudantes nos Cursos de Administração de Empresas”, tomado como pano-de-fundo para aprofundar a discussão, análise e reflexão da matéria em estudo.
- Colher interpretações e posicionamentos dos entrevistados que possam contribuir para a melhor compreensão da temática do trabalho.

1.3 JUSTIFICATIVA

A concepção de estágio, em termos filosóficos e operacionais, ocorrente ao longo do curso de graduação, rompe as amarras da tradição acadêmica que, em muitos casos, confunde a Educação com um prédio e não como uma função que perpassa a sociedade no tempo e no espaço. O estágio de estudantes, entendido como uma estratégia de treinamento de papel profissional, não como um mero elemento acessório do plano curricular, passa a ser considerado uma expressão viva da interface entre os mundos da Educação e do Trabalho.

Entendido deste modo e respeitada a legislação específica que disciplina a matéria, o estágio espelha-se nos ditames da Lei nº 9.394, de 20.12.96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta nova ordem jurídica ressalta a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social. O estágio, como tal, é um elemento de mediação entre educação, trabalho e cidadania.

1.3.1 Importância do estudo

A figura do estágio de estudantes é incipiente no panorama educacional brasileiro. Formalmente, a primeira iniciativa de caráter jurídico para facilitar a inserção de estagiários nas empresas, em geral, surgiu nos anos sessenta¹. O curso de Administração de Empresas, base deste estudo empírico, ganhou a regulamentação da profissão justamente nessa época². Depreende-se, pois, que a compreensão da importância do estágio e da conseqüente interação entre Empresas e Escolas é algo que carece de maior atenção, análise e aprofundamento. Não é exagero afirmar que o estágio de estudantes representa, ainda, uma espécie de “caixa-preta” , aguardando que seja decifrado, poucos que são os estudos e pesquisas disponíveis, codificados na *internet* ou em estantes de livros e documentos afins.

1.3.2 Oportunidade de estudo

Nos últimos anos, verificou-se a explosiva expansão do sistema de ensino superior, no Brasil, com ênfase na oferta de um grande número de vagas em cursos de Administração de Empresas, na modalidade geral ou em diferentes habilitações. Esta facilitação de oportunidades de estudo tem contraponto na possibilidade de o resultado do processo ensino-aprendizagem caracterizar-se pela mediocridade e falta de sintonia com as demandas dos campos de absorção de mão-de-obra. A qualidade do ensino e o preparo de profissionais competentes é, e

¹ Ver seção 2.3, p. 26, que trata da legislação de estágio.

² A profissão do Administrador foi regulamentada pela Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, conforme consta no Manual do Administrador, editado pelo Conselho Federal de Administração.

continuará a ser, a prova de fogo a que estarão sujeitas, antigas e novas Faculdades de Administração. A competência dos alunos em estabelecer processos de mediação e transformação de aspectos específicos da realidade sócio-econômica, atinentes a determinadas oportunidades de intervenção em ambiente organizacional, pode ser relacionada, justamente, à prática orientada e consistente do estágio supervisionado. Assim, esta dissertação parece ser oportuna como veículo para trazer a lume novos elementos de análise, crítica e reflexão sobre esta importante estratégia de profissionalização.

2 QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO-EMPÍRICO

Uma melhor compreensão da problemática do estágio supervisionado de estudantes requer que se examine a interface de aspectos técnicos, legais e pedagógicos. Estas dimensões básicas fornecem o pano-de-fundo para a fundamentação teórico-empírica que pretende facilitar o alcance dos objetivos propostos neste trabalho. Para tanto, apresenta-se uma caracterização do estágio de estudantes, inclusive de seus benefícios, análise da legislação pertinente, aspectos do ensino e prática da Administração, conceptualização do estágio como treinamento de papel profissional e, por fim, a descrição do modelo do Cubo de Dificuldade.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO DE ESTUDANTES

As ações humanas são recorrentes e decorrentes de estruturas organizadas. A dependência humana no contexto da sociedade moderna e industrializada foi destacada por Etzioni (1972, p. 1). O estágio de estudantes, como manifestação educativa, tem como cenário privilegiado o âmbito de organizações em geral.

Nos anais do I Encontro Nacional de Estágios, Cury (1997) ensina que estágio é um vocábulo que provém do latim *stagium* e do francês *stage*, significando degrau, patamar. Já em língua inglesa, *stage* significa palco, cena, local onde se interpretam papéis. Neste sentido, frisa, pode-se emprestar também a expressão que é tomada do teatro. Aqui, o estágio significa receber bem o novato, oferecer uma estrutura protetora para quem está se iniciando numa determinada prática. Vê-se, pois, que a etimologia da palavra encerra uma dimensão que transcende o

conceito de disciplina escolar, algo que se dá ao longo de um processo, não se devendo fixá-lo em uma estrutura estanque no plano curricular. Assim, pode-se definir estágio como o tempo de permanência que o estudante despense em uma ou mais dessas categorias institucionais, cumprindo uma etapa de aprendizagem dirigida, em atividades relacionadas com sua área de formação profissional.

Savi (1979) destaca que, a par da formação teórica e da formação prática experimental, o estagiário desenvolve a habilidade pessoal e a capacidade de adaptação ao meio e às circunstâncias em que irá atuar profissionalmente. Rego (1979) reforça esse benefício, atribuindo ao estágio, como meio de aprendizagem não tradicional, senão a totalidade, pelo menos uma parcela significativa do êxito profissional, justamente porque representa a associação entre o saber e o fazer.

Por ser um eficiente instrumento de formação de novos profissionais, o CIEE (1997) corrobora este entendimento, enfatizando que, ao atenuar o impacto da passagem da vida estudantil para a vida profissional, o estágio possibilita ao estudante antecipar o desenvolvimento de atitudes e posturas profissionais, com estímulo ao senso crítico e à criatividade. Como principal personagem desses benefícios, os dispositivos legais consideram que os estagiários deverão estar regularmente matriculados e com frequência regular em cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, no ensino médio e na educação superior.

Não havendo vinculação empregatícia entre o estagiário e a Unidade Concedente de estágio, não se imagina que este possa estar dissociado do trabalho. Estágio é trabalho! Assim, e só assim, é percebido pelo mundo da absorção. As atividades do estagiário, conseqüentes com a natureza de seu curso de formação, devem atender às necessidades dos campos de estágio. Conceder-se às Instituições de Ensino a assunção exclusiva de prerrogativas para definir o que o

estagiário deve ou não fazer, é falta de realismo. As lideranças educacionais não podem legitimar suas ações e posições em contraste com os ônus das demais partes. A negociação entre a Escola e a Empresa, diretamente ou por intermédio do “Agente de Integração”, é uma diretriz que se apregoa como a mais interessante para reforçar os laços de uma efetiva interação entre as partes.

2.2 BENEFÍCIOS DO ESTÁGIO

A prática conseqüente do estágio é uma estratégia que permeia o plano do conhecimento e o plano da ação. Privilegiar um mais do que outro conduz às distorções do academicismo ou do praticismo. A aprendizagem deixa de ser significativa quando é meramente livresca, puramente conceitual e especulativa. Da mesma forma, não se pode assegurar que o ativismo, a execução de tarefas das quais não se percebe o sentido, a *praxis* sem um referencial teórico, levam a um resultado satisfatório. A teoria sem a prática é estéril e a prática sem a teoria é inconseqüente.

Ao articular teoria e prática, bem como saber e fazer, o estágio apresenta benefícios e vantagens indiscutíveis para os principais atores desta estratégia de profissionalização:

2.2.1 Para o Estudante

- a) Possibilita o exercício prático dos conhecimentos apreendidos em seus estudos;
- b) Facilita a auto-definição, em face de sua futura profissão;

- c) Favorece a transição do mundo acadêmico para o mundo profissional;
- d) Permite adquirir uma atitude de trabalho sistematizado, despertando o valor da produção e da produtividade;
- e) Permite conhecer a estrutura e o funcionamento de uma ou mais organizações.

2.2.2 Para a Empresa

- a) Constitui um eficiente processo de recrutamento e seleção, de reais vantagens técnicas e econômicas, propiciando, assim, condições para programar a ampliação ou renovação dos quadros técnicos ou administrativos;
- b) Concorre para reduzir o investimento de tempo, meios de trabalho e salários a que estão sujeitas as empresas quando contratam profissionais sem prática.
- c) Programado e orientado, transforma-se em veículo de novas tecnologias e metodologias operacionais e contribui para elevar o índice de produtividade, com a conseqüente redução de custos;
- d) Acelera a preparação prática e efetiva dos recursos humanos de que necessita a empresa;
- e) Não cria vínculo empregatício e não sofre incidência de encargos sociais, representando um estímulo para a absorção de estagiários.

2.2.3 Para a Escola

- a) Viabiliza um intercâmbio técnico entre a Escola e os campos de aplicação, favorecendo a troca de conhecimento, ao permitir que a mesma se programe para se adequar às solicitações e transformações do meio-ambiente;
- b) Favorece a articulação do processo ensino-aprendizagem com as realidades e necessidades efetivas do mercado de trabalho.
- c) Constitui fator inerente ao ensino profissionalizante e objetiva um treinamento complementar que, somado à formação teórica do aluno, possibilita a melhoria da capacitação profissional;
- d) Supre sua impossibilidade de reproduzir situações reais de trabalho, possibilitando ao aluno o acesso a conhecimentos relacionado com a futura profissão: ao vivo, junto a profissionais experientes, em “escala natural”, com equipamentos verdadeiros, numa situação real, conseqüente;
- e) É um instrumento de sondagem das transformações sociais, notadamente as de cunho tecnológico.

As vantagens do estágio dependem, por certo, de mecanismos apropriados de interação entre os segmentos da Educação e do Trabalho, coadjuvados ou não por “Agentes de Integração”, instituições que servem de “ponte” entre as necessidades e disponibilidades das partes interessadas.

2.3 A LEGISLAÇÃO DE ESTÁGIO E SUAS IMPLICAÇÕES

A operacionalização de programas de estágio supervisionado de estudantes subordina-se a uma legislação específica. A Portaria Ministerial nº. 1.002, de 29 de setembro de 1967 (ANEXO A, p. 157), editada pelo então Ministério do Trabalho e Previdência Social, institui, formalmente, a categoria do Estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível de 2º Grau. A exposição de motivos do ministro Jarbas Passarinho, contida no preâmbulo desse documento, ressalta o caráter técnico-profissional do estágio de estudantes:

(...) CONSIDERANDO a urgente necessidade de criar condições que possibilitem o entrosamento empresa-escola, visando ao aperfeiçoamento técnico-profissional;

CONSIDERANDO que é função precípua das Faculdades e Escolas Técnicas vinculadas à Diretoria do Ensino Industrial a preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do País;

CONSIDERANDO, finalmente, que a prática efetivada, inclusive nas empresas, concorre para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados (...).

A Portaria Ministerial, para incentivar as Empresas no processo de contratação de estagiários, determina a inexistência de vínculo empregatício e os decorrentes encargos sociais. Cabe à Empresa, apenas, a obrigação de contratar seguro de acidentes pessoais para proteger o estagiário e pagar a bolsa que for convencionada em contrato-padrão.

2.3.1 Lei nº 6.494, de 07.12.77

Decorridos 10 anos do aparecimento da Portaria nº. 1.002, eis que surge o diploma legal que vem conferir, efetivamente, ao estágio de estudantes o *status* de lei. Isto aconteceu em 07 de dezembro de 1977, quando o Poder Executivo promulgou a Lei nº 6.494, publicada no Diário Oficial da União em 9 de dezembro do mesmo ano (ANEXO B, p. 158), que pode ser assim resumida:

a) Estagiários são os alunos regularmente matriculados e com efetiva freqüência, vinculados nos cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau e supletivo (art. 1º.);

b) O estágio ocorrerá em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, estando sujeito às determinações escolares (art.1º. e parágrafos);

c) O estágio poderá assumir a modalidade de ação comunitária, dispensando-se a celebração de Termo de Compromisso (Art. 2º. e parágrafo 2º. do Art. 3º.);

d) As demais modalidades de estágio requerem que um Termo de Compromisso, celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino ocorra (Art. 3º.);

e) O estágio não cria vínculo empregatício, mas exige seguro contra acidentes pessoais em benefício do estudante (Art. 4º.);

f) As atividades em estágio não podem colidir com os horários escolares (Art. 5º.).

A Lei nº. 6.494, por depender de regulamentação, é bastante sucinta, como decorrência da técnica legislativa. Fixa, entretanto, os parâmetros necessários para

a configuração do estágio como uma instituição que estabelece uma ponte entre os mundos da Educação e do Trabalho.

2.3.2 Decreto nº 87.497, de 18.08.82

A regulamentação da lei que dispõe sobre os estágios de estudantes surgiu, cinco anos depois, com o Decreto nº. 87.497, de 18.08.82, publicado, no dia seguinte, no Diário Oficial da União (ANEXO C, p. 159). Os principais aspectos dessas disposições podem ser esclarecidos por intermédio da seguinte resenha:

a) Considera-se estágio curricular como atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho em seu meio (Art. 2º.);

b) A oferta de oportunidades de estágio cabe às pessoas jurídicas de direito privado em colaboração ao processo educativo, atividade de competência da instituição de ensino (Art. 3º.);

c) As instituições de ensino regularão as condições de estágio (Art. 4º.);

d) Os estágios não poderão ser inferiores a um semestre letivo (alínea b, Art. 4);

e) Exige-se um instrumento jurídico, a ser revisto, periodicamente, entre a instituição de ensino e as pessoas jurídicas de direito público ou privado para acordar as condições de estágio (Art. 5);

f) Impõe-se a celebração de Termo de Compromisso entre o estudante e a parte concedente da oportunidade de estágio curricular, com a interveniência da instituição de ensino (Art. 6º. e seus parágrafos);

g) O estágio não cria vínculo empregatício (Art. 6º.);

h) A figura dos Agentes de Integração, entre a instituição de ensino e os setores de produção, serviços, comunidade e governo, é admitida como elemento de facilitação e co-participação (Art. 7º. e parágrafo único);

i) Determina-se a inclusão dos estagiários em apólice de seguro contra acidentes pessoais como responsabilidade da instituição de ensino (Art. 8);

j) O menor aprendiz, de 12 a 18 anos, sujeito à formação profissional na Empresa, escapa desta regulamentação (Art. 9º.);

l) Nenhuma taxa adicional poderá ser cobrada ao estudante para a efetivação do estágio (Art. 10);

m) A regulamentação é estendida aos estudantes estrangeiros (Art. 11);

n) É fixado um prazo de quatro semestres letivos, a partir do primeiro semestre posterior à data da publicação do Decreto, para ajustamento das situações ocorrentes às normas estabelecidas (Art. 12);

o) O Ministério da Educação terá a iniciativa de, em articulação com outros interessados, baixar normas complementares (Parágrafo único do Art. 12).

2.3.3 Outros dispositivos legais

Outros dispositivos legais foram editados por autoridades governamentais, alterando, complementando ou aperfeiçoando determinados aspectos da figura do estágio de estudantes:

a) O Decreto nº. 89.467, de 21 de março de 1984, revoga o parágrafo único do Art.12 do Decreto nº 87.497, de 13.08.82. Neste artigo foi estabelecido um prazo de 4 (quatro) semestres letivos para que todos os estágios se ajustassem às normas então estabelecidas. O parágrafo único, revogado, impunha responsabilidade ao

então Ministério da Educação e Cultura para promover a articulação necessária com vistas à implementação das disposições legais. Assim, a toque de pena, eliminou-se a responsabilidade ministerial, atribuindo-se tal responsabilidade às Instituições de Ensino, afinal as principais interessadas na correta aplicação da lei;

b) A Lei nº. 8.859, de 23 de março de 1994, altera o parágrafo 1º. da Lei nº. 6.494, de 07/12/77 e dá nova redação aos parágrafos 2º. e 3º. do mesmo artigo, facultando, em síntese, a realização de estágio para estudantes vinculados a escolas especiais. Esta medida legal abriu a possibilidade de as empresas contratarem, por exemplo, deficientes auditivos para a efetivação de estágios. Conquanto a boa intenção do legislador, tentando motivar as empresas a colaborar com as escolas especiais, utilizando-se dos benefícios legais - isenção de vínculo empregatício e decorrentes encargos sociais - tal providência mostrou-se inócua pelo que se conhece, fruto da vivência pessoal na área do estágio de estudantes;

c) O Decreto nº. 2.080, de 26 de novembro de 1996, altera a redação do Art. 8º. que, originalmente, estabelecia o compromisso de as Instituições de Ensino providenciar o seguro contra acidentes pessoais em favor dos estudantes. Estendeu-se, providencialmente, tal compromisso às Unidades Concedentes de estágio, isto é, às empresas. Melhor para as Escolas que puderam aposentar o discurso de falta de verba... e usar o verbo para outras reivindicações!

d) A Medida Provisória nº. 1.726, de 03 de novembro de 1998, por seu turno, altera o parágrafo 1º. do Art. 1º. da lei básica de estágio, estendendo sua possibilidade para estudantes de nível médio. A leitura que se faz desta concessão legal parece vincular-se à pressão de grupos de interesse, ao enfrentamento da crise de emprego e à estratégia de incorporação de um grupo maior de jovens estudantes no mercado de trabalho. O espírito do estágio, como instrumento de

vinculação entre a teoria e a prática, sucumbiu, neste caso, a interesses de ordem política e econômica.

2.3.4 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei nº 9.394, editada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional. Em seu Art.1º., este documento inova ao traduzir o conceito de educação dentro de um contexto amplo e diversificado, que não se confina ao conceito tradicional da sala-de-aula:

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

Ao destacar que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, a nova LDB assegura que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esta postura é extremamente importante, pois recomenda uma ligação forte, indissociável, entre o saber e o fazer.

O estágio de estudantes como elemento pertinente ao plano curricular é tratado com parcimônia por tais disposições legais, dado que é objeto de disciplinamento jurídico específico. No entanto, a nova LDB em seu Art. 82 impõe que os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Em complemento, o parágrafo único deste artigo ratifica a inexistência de vínculo empregatício entre o estagiário e a unidade concedente de estágio, prevendo que o estagiário poderá receber bolsa de estágio e estará segurado contra acidentes pessoais. Por oportuno, é importante frisar-se que o conceito de sistema

de ensino alcança todas as instituições dos níveis federal, estadual e municipal, seja na esfera pública ou privada.

2.4 O ENSINO E A PRÁTICA DA ADMINISTRAÇÃO

Como ponto-de-partida, há que se reconhecer que o estágio supervisionado no curso de Administração de Empresas, como em qualquer outro curso de graduação, representa um importante teste, seja da opção profissional do educando, da adequação e qualidade do processo formativo, assim como de sua iniciação no mundo de trabalho. Como coroamento da interface teoria-prática, o estágio é um ponto de interrogação diante da missão do próprio curso que lhe deu origem e condições de efetivação. Logo, perguntar-se qual é o propósito ou finalidade do curso é um questionamento irrecusável. “Que tipo de profissional devemos formar?”, parece ser o ponto crucial do debate. O estágio deveria fornecer algumas respostas para tal indagação.

2.4.1 Uma questão de paradigma

Salm (1993) revela que os parâmetros da formação dos administradores em nosso país subordinam-se à lógica do mercado, onde prevalece a racionalidade instrumental que privilegia a ambição econômica e os interesses individuais, em detrimento do bem comum. No ambiente de negócios não existe, aparentemente, espaço para sentimentos, virtude, nobreza de espírito. Assim, a filosofia que norteia o curso de Administração está dirigida para critérios utilitaristas, ignorando o caráter

multidimensional da natureza humana. O homem, como ser parentético, é sufocado pelos ditames da competição econômica e pelo jugo das forças de mercado.

Aprofundando suas observações críticas, Salm (1993) afirma que está em curso uma transição de paradigmas, onde novos valores e crenças passam a ser construídos, em contraste com o determinismo que certos limites do hoje impõem ao futuro, tais como a preservação ambiental, a finitude da energia sob forma de baixa entropia, a ação antidemocrática das organizações, o declínio do crescimento econômico, o tamanho do Estado e a questão da unidimensionalidade do ser humano. A integração entre o homem e a natureza, a tecnologia como elemento subserviente aos desígnios humanos, o resgate da convivialidade e solidariedade e o respeito à multidimensionalidade do homem são apontados como sinais da nova filosofia de vida que se almeja.

Tais indicações sugerem mudanças radicais no desenho e operação dos cursos de Administração. Não se admite receitas ou padrão estável, princípios pétreos ou orientação fossilizada. Espera-se, ao contrário, o delineamento de respostas, caso a caso, apropriando-se contorno e essência originais para diferentes propostas pedagógicas. O novo arcabouço desejado na formação de administradores, certamente irá aposentar a exclusividade de critérios de avaliação utilitaristas. Ao lado de eficiência e eficácia, para situar-se apenas nestes ícones da sociedade de mercado, a qualidade de vida e o bem viver deixarão de ser mero discurso, constituindo-se, efetivamente, em valores reais e objetivos de convivência humana. O primado da racionalidade substantiva é o investimento significativo que a nova sociedade deve perseguir com todas as suas forças e energias.

À guisa de arremate, é necessário frisar-se a indissociabilidade entre a teoria e a prática, vale dizer, entre o ensino e a prática da Administração. O estágio de estudantes, no caso, subordina-se necessariamente à filosofia, objetivos, estratégias, princípios, métodos e recursos que configuram e justificam o projeto pedagógico do curso de graduação.

2.4.2 Diretrizes Curriculares do Curso de Administração

Em proposta submetida à apreciação do Conselho Nacional de Educação, a Comissão de Especialistas de Ensino da Administração (2001), após ampla discussão com representações de Instituições de Ensino Superior, com o Conselho Federal de Administração e com a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, considera a necessidade de resgatar a essência da profissão de Administrador no processo de ensino de Administração, desaconselhando a especialização precoce, indicada em uma perspectiva de educação continuada, através de cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

O foco do curso, a ser ministrado em, no mínimo, 2.400 h/a de disciplinas e 300 h/a de estágio supervisionado, em um período mínimo de 7 (sete) semestres e máximo de 14 (quatorze) semestres, deverá preservar uma identidade própria, devendo a Instituição de Ensino definir claramente o perfil do egresso, o qual deve identificar o “como fazer” e o “por quê fazer” do curso proposto.

Como pano-de-fundo dessa proposta, os especialistas contextualizam o comprometimento com um novo modelo de competitividade e produtividade exigido às organizações, a demanda por novas necessidades sociais e econômicas, o

desenho de um novo mercado, mais exigente e consciente de seus direitos, o fortalecimento de novos setores como o de serviços, bem como o estabelecimento de novas relações de trabalho e emprego.

É importante destacar-se a importância atribuída ao estágio supervisionado no processo de ensino e aprendizagem, admitida a sua realização ao longo do curso, em 2 (duas) ou mais etapas. Entre os objetivos a serem consolidados, cabe mencionar:

- a) proporcionar ao estudante oportunidades de desenvolver suas habilidades, analisar situações e propor mudanças no ambiente organizacional e societário;
- b) complementar o processo ensino-aprendizagem, através da conscientização das deficiências individuais e incentivar a busca do aprimoramento pessoal e profissional;
- c) atenuar o impacto da passagem da vida de estudante para a vida profissional, abrindo ao estagiário mais oportunidades de conhecimentos da filosofia, diretrizes, organização e funcionamento das organizações;
- d) facilitar o processo de atualização de conteúdos disciplinares, permitindo adequar aquelas de caráter profissionalizante às constantes inovações tecnológicas, políticas, sociais e econômicas a que estão sujeitas;
- e) incentivar o desenvolvimento das potencialidades individuais, propiciando o surgimento de novas gerações de profissionais empreendedores internos e externos, capazes de adotar modelos de gestão, métodos e processos inovadores, novas tecnologias e metodologias alternativas;

- f) promover a integração da Instituição de Ensino/Curso-Empresa-Comunidade;
- g) atuar como instrumento de iniciação científica à pesquisa e ao ensino (aprender a ensinar).

As diretrizes curriculares também estabelecem que, além do estágio, o conteúdo do curso de Administração compreenderá cinco campos de estudos interdependentes, que podem ser concentrados em uma ou mais disciplinas do currículo de cada curso, a saber: estudos sociais, artísticos e de investigação científica; estudos administrativos, gerenciais, organizacionais e estratégicos; estudos econômicos, financeiros, metodológicos e de relações internacionais; estudos quantitativos; e temas transversais.

A leitura das diretrizes propostas sinaliza que houve avanço em relação ao modelo anterior, apresentando subsídios para viabilizar a reavaliação dos currículos dos cursos de Administração:

- a) caracterização do perfil desejado ao egresso do curso;
- b) as competências e habilidades esperadas do Administrador;
- c) os campos e tópicos de estudos;
- d) a duração do curso;
- e) a definição do estágio supervisionado articulado com o processo de ensino;
- f) o reconhecimento das habilidades e competências extracurriculares, objetivando maior compromisso social do egresso;

- g) a estrutura geral do curso e sua organização curricular;
- h) as práticas pedagógicas desejadas e os métodos de ensino que propiciem a melhor aprendizagem;
- i) o sistema de avaliação docente e discente;
- j) a interface e continuidade do ensino com a pós-graduação, o sistema de avaliação institucional e a articulação do processo com uma política adequada de avaliação.

Tirante estes avanços, há que se reconhecer que o ideal proposto por Salm (1993) é ainda um sonho distante: o desenho básico do curso continua umbilicalmente atrelado às imposições da sociedade de mercado. O Administrador que se espera formar pode ser descrito com palavras bem cuidadas, com muito nexos e inspiração. Pode ser chamado de “empreendedor”. No fundo, entretanto, não passará de um profissional domesticado para o jogo dos embates econômicos e mercadológicos.

2.4.3 Estágio de estudantes como etapa do processo ensino-aprendizagem: caso do Centro de Ciências de Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina

A implantação do novo currículo do curso de Administração da ESAG, vinculada ao Centro de Ciências da Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina, permitiu a adoção de uma nova política de estágio supervisionado,

conforme relatam os professores Amboni e Lima (1996). Ao invés de acontecer exclusivamente nas fases terminais do curso, o estágio desdobrou-se em três fases ao longo do curso de graduação, a saber:

a) No módulo básico, os alunos desenvolvem o Estágio I, de 60 horas, com o objetivo de familiarizar-se com o mundo empresarial, mais especificamente com as organizações de pequeno e médio porte. Neste caso, o acadêmico atua como um observador do que ocorre na *praxis* administrativa e organizacional, como forma de adquirir uma visão crítica do seu ambiente e, em especial, do universo em que situa a sua profissão. O Estágio Supervisionado I abrange assuntos relacionados às disciplinas Teoria Geral da Administração, Funções Administrativas, Sociologia das Organizações, Psicologia Organizacional e Instrumentos para Análise Administrativa;

b) No módulo instrumental, os estudantes desenvolvem o Estágio II, de 90 horas, com o objetivo de verificar a aplicação dos métodos e técnicas da Administração. Aqui, o estagiário aprofunda os estudos acerca dos fenômenos administrativos e organizacionais, assim como suas interrelações com a realidade social, permitindo-lhe verificar a aplicabilidade dos métodos e técnicas próprios da sua área de estudos. No Estágio Supervisionado II, o aluno poderá optar pelas seguintes áreas de estudo: Administração Mercadológica, Administração de Recursos Humanos, Administração Contábil e Financeira, Administração de Materiais e Patrimoniais, e Organização, Sistemas e Métodos;

c) No módulo profissional, os acadêmicos realizam o Estágio III, de 150 horas, com o objetivo de capacitá-los a dominar todo instrumental necessário para intervir na dinâmica organizacional, gerencial e operacional. Neste momento, os estudantes - quase profissionais - são requeridos a propor mudanças para os fenômenos

observados, devendo, necessariamente, levantar e analisar a situação organizacional e o contexto onde se situa. No Estágio Supervisionado III, as áreas de estudo são as seguintes: Teorias da Administração, Administração Mercadológica, Administração da Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Materiais e Patrimoniais, Administração de Sistemas de Informação e Organização, Sistemas e Métodos.

O acompanhamento do Estágio Supervisionado I é feito, necessariamente, pelos professores que ministram as disciplinas específicas. O mesmo ocorre no caso do Estágio Supervisionado II. Já no Estágio Supervisionado III existem 3 (três) etapas distintas, compreendendo o cumprimento do cronograma de execução propriamente dito, a elaboração do relatório de estágio e, finalmente, sua defesa diante de banca pública.

Amboni e Lima (1996) asseguram que a nova política de estágios implantada na ESAG/UDESC está fortalecendo e consolidando o estágio como etapa do processo ensino-aprendizagem, pois os alunos passam a encará-lo não mais como uma exigência legal, como acontecia na maior parte das vezes, mas como uma oportunidade de construir a sua própria formação intelectual e profissional. Neste sentido, afirmam que o estágio passa a ser um instrumento de orientação permanente à imaginação e à criatividade dos alunos, assim como, do ponto de vista institucional, representa um compromisso de acompanhar a evolução das potencialidades dos alunos, não só como profissionais, mas também como cidadãos responsáveis.

2.5 ESTÁGIO COMO TREINAMENTO DE PAPEL PROFISSIONAL

Um cilindro de madeira onde se enrolavam folhas de pergaminho ou textos de peças teatrais era chamado, na Roma antiga, de rotula, ou rodinha. Mais tarde, na época medieval, os franceses utilizaram o termo *rôle* a qualquer conjunto de folhas de papel que tivesse a forma de rolos. Modernamente, o uso da palavra *role*, ou papel, nos países de língua inglesa, indica a exteriorização do comportamento humano numa dada situação, independentemente de ser efeito de uma manifestação teatral.

O conceito de papel é singularmente importante para a compreensão das atividades humanas em termos individual e social. Katz e Kahn (1973, p. 199) afirmam que “ele é a um só tempo o bloco de construção de sistemas sociais e o somatório dos requisitos com os quais o sistema confronta o membro individual”. O conceito de papel para Parker e outros (1971, p. 169) denota “a parte que o indivíduo reconhecidamente desempenha na organização social e os agrupamentos estruturais dos papéis constituem aspecto de organização social”. Buckley (1978, p. 211), relatando o conceito de criação de papel, formulado por Ralph Turner, afirma que

A chave da assunção de papéis é a propensão morfogênica para dar ao mundo fenomênico o feitio de papéis. A regulação organizacional formal que restringe esse processo não deve ser tomada como protótipo, senão como um ‘caso desvirtuado’ da classe mais ampla dos fenômenos de assunção de papéis.

Ao conceituar os papéis como unidades culturais de conduta, Moreno (1978, p. 29) afiança que a teoria psicodramática transcende a explicação social dos papéis e os considera em todas as dimensões da vida. Segundo sua tipologia, tem-se:

a) Papéis psicossomáticos: são aqueles ligados às funções fisiológicas indispensáveis à manutenção da integridade do indivíduo. Comer, beber, dormir, manter relações sexuais, etc., representam os vínculos básicos que o homem mantém com a natureza;

b) Papéis sociais: são aqueles inerentes às funções sociais assumidas pelo indivíduo na sociedade. Em situações específicas, o indivíduo pode desempenhar os papéis de pai, professor, jogador de tênis ou diretor de uma instituição financeira. Os papéis sociais formam, portanto, o arcabouço da sociedade;

c) Papéis psicodramáticos: são os papéis que expressam a dimensão psicológica do “eu”. Silva Júnior (1982, p. 21) descreve os níveis de realidade, simbólico e fantasia para caracterizar a atividade criadora do indivíduo. Os papéis psicodramáticos respondem, portanto, pela necessidade de auto-realização do indivíduo.

Esta categorização assemelha-se à noção de hierarquia de necessidades de Maslow. Na medida em que o homem é estimulado ou incentivado, rompe-se o seu estado de equilíbrio psicológico. A tensão individual impele-o a agir em busca da satisfação da necessidade emergente. O comportamento decorrente é, portanto, desempenho de papel. Assim, o papel é o comportamento que o indivíduo desempenha, num dado momento, em resposta a uma situação específica. Anzieu (1981, p. 59) esclarece:

No sentido psicológico, o papel é a conduta que a sociedade espera de nós, de acordo com o sexo, idade, profissão, etc. Em condição psicodramática, o papel é mais concreto. Varia com as circunstâncias particulares e guarda alguma coisa de imprevisível em cada novo encontro com o outro. Todo papel é uma resposta ao papel do outro.

Rojas-Bermúdez (1976, p. 75) apresenta um esquema interessante de papéis, algo hermético, mas útil para o propósito desta dissertação, conforme pode-se depreender da descrição e análise da seguinte figura:

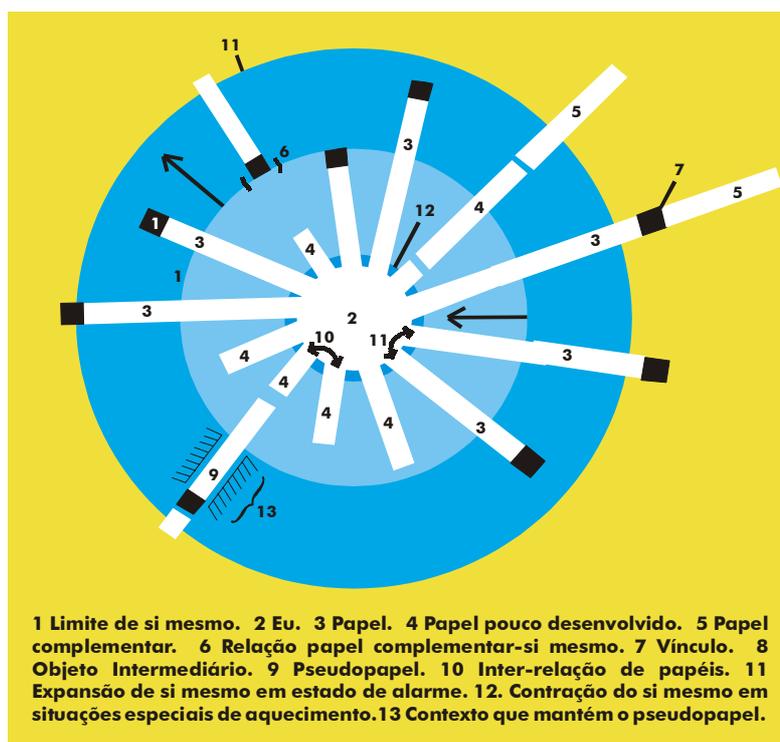


Figura 1 – Contexto de Representação de Papéis
Fonte: Adaptado de Rojas-Bermúdez (1977, p.75)

O círculo externo da figura corresponde ao limite do “si mesmo” (1), uma espécie de membrana celular que envolve o Eu (2), representado por um núcleo ou esfera central. O “si mesmo” tem a função protetora, como limite psicológico da personalidade e, neste sentido, está intimamente relacionado com os mecanismos de defesa. Em termos físicos, corresponde ao “espaço pericorporal” que cada indivíduo necessita para sentir-se a vontade.

A sensação de desconforto, quando o “terreno pessoal” é invadido, corresponde, em nível psicológico, ao momento em que o papel (5) de outro

indivíduo se põe em contato (6) com o “si mesmo”. O desagrado dessa situação é decorrência da falta de um papel complementar (3), como, por exemplo, pai-filho ou vendedor-comprador, para estabelecer um vínculo (7) como filial ou comercial, respectivamente. Nestas circunstâncias, o indivíduo recorre a um mecanismo de defesa como o enrubescimento da face ou o afastamento da outra pessoa com a mão e assim por diante.

Os papéis (3, 4) são prolongamentos do Eu, e é por intermédio deles que se relaciona com os papéis complementares. Os papéis bem desenvolvidos (3) vão além do limite do “si mesmo”, enquanto os papéis pouco desenvolvidos (4) ficam dentro da área do “si mesmo”. Estes papéis não entram em contato com seus complementares, salvo em situações especiais de aquecimento.

Como objetivo intermediário (8), Rojas-Bermúdez (1977, p. 75) refere-se ao recurso terapêutico de recorrer a um elemento neutro, como, por exemplo, à uma marionete, alternativa de conseguir ligação com uma papel complementar. O pseudopapel (9) é, também, um recurso de comunicação com o papel complementar, estimulado artificialmente em um contexto psicodramático. A expansão (11) ou contração (12) do “si mesmo” simbolizam os estados de euforia ou inibição provocados por circunstâncias ambientais, inclusive de natureza provocativa pela ação do terapeuta.

Nota-se, finalmente, que a inter-relação de papéis (10) representa o esforço que o indivíduo desenvolve para integrar os “eus” parciais. Segundo Moreno (1978, p. 26):

(...) têm-se de desenvolver, gradualmente, vínculos operacionais e de contato entre os conglomerados de papéis sociais, psicológicos e fisiológicos, a fim de que possamos identificar e experimentar, depois de sua unificação, aquilo a que chamamos de o “Eu” e o “a Mim”.

Percebe-se, neste ponto, a importância de que o estágio de estudantes ocorra ao longo do curso de formação, não dissociando o saber do fazer. A ruptura ou distanciamento entre o processo de aprendizado teórico e a experimentação prática, em estágio, adiciona um elemento de inibição ao pré-profissional. A falta de vivência e de familiaridade com o mundo da profissão revela o descrédito de um sistema de ensino, voltado para dentro de si mesmo. Ao contrário, a abertura ao ambiente, sujeitando-se aos seus dilemas, contradições e desafios, é o tônus vivificador que a Escola tanto precisa. Conformada, aparentemente, ao processo de morfostase que tende a preservar a forma e a organização, a Escola deve ir além do estado homeostático e desenvolver processos morfogênicos, tendentes a elaborar ou mudar sua forma, estrutura e modo de atuação, conforme ensina Buckley (1978, p. 92-93), ao escrever sobre as propriedades dos sistemas abertos.

O estágio de estudantes, como processo educativo, pode ser entendido como uma estratégia de treinamento de papel profissional. Rojas-Bermúdez (1977, p. 56) assevera que ao processo de aprendizagem de um papel, chama-se treinar o papel (*role playing*), ao processo de desempenhá-lo, atendendo-se às suas características, assumir o papel (*role taking*) e, ao enriquecê-lo e modificá-lo, criar o papel (*role creating*). No caso do papel de médico, a aprendizagem universitária corresponde ao processo de treinar o papel, o exercício da profissão, uma vez diplomado, a assumir o papel, e o transformar esse exercício na arte de curar, a criar o papel.

O estagiário é, portanto, um pré-profissional que encontra, no ambiente do estágio, as condições que a Escola, por não se confundir com a Empresa, é incapaz de apresentar, a não ser em termos simulados. Na medida em que o estagiário participa de atividades num dado grupo profissional é capaz de apreender o *modus operandi* desse grupo, mas também evocar, para si mesmo, as atividades que o

representam. Este tomar para si o papel de outro equivale, para Moreno (1978, p. 27), à idéia de conserva de papel, no sentido de que o indivíduo interioriza um papel pré-estabelecido, rígido e acabado. Enquanto o *role taking* reflete a organização oficial dos grupos, o *role playing* exige, ao contrário, a improvisação, a invenção. Depreende-se desta assertiva, segundo Anzieu (1981, p. 57), que quanto mais estereotipado o papel, mais fácil é encarná-lo, porém maior quantidade de espontaneidade seria necessária para propiciar desempenho original.

O treinamento de papel profissional que o estágio propicia poderá transformar-se em uma conserva cultural, na medida em que se restrinja a uma única experiência na vida estudantil. Com efeito, se só conhecemos uma única maneira de fazer certa coisa, só essa maneira será utilizada. A maior amplitude na concessão de oportunidades de estágio, obrigatórios ou não, ocorrentes ao longo do curso de formação, ao invés da locação de uma oportunidade, em um período letivo qualquer, propicia ao estagiário a descoberta do princípio da diferenciação como característica fundamental das organizações sociais.

O desempenho de papéis, de acordo com Moreno (1978, p. 29), é função tanto da percepção como da representação de papéis. Assim, o ensaio de papéis, como estratégia de treinamento, é útil para que se possa desempenhá-lo de modo adequado em situações futuras.

2.6 A ORGANIZAÇÃO COMO UM SISTEMA DE PAPÉIS

A descrição da estrutura dos sistemas sociais, em bases sócio-psicológicas, decorrentes da integração de papéis, normas e valores, é enfatizada por Katz e Kahn (1973, p. 54):

Em sua forma pura ou organizacional, os papéis são configurações padronizadas do comportamento requeridos de todas as pessoas que desempenham uma parte em determinado relacionamento funcional, sem que sejam levados em conta os desejos pessoais ou as obrigações interpessoais irrelevantes a tal relacionamento. Normas são as expectativas com caráter de exigência atingindo a todos os incumbidos de um papel em um sistema ou subsistema. Valores são as justificações e aspirações ideológicas mais generalizadas.

O caráter planejado e intencional dos sistemas sociais requer que se faça a ligação entre os níveis organizacional e individual do desempenho de papéis. A discrepância entre as necessidades de uma personalidade madura e as exigências da organização formal foi relatada por Argyris (1969, p. 62-87). De um lado, o indivíduo tem expectativas de autonomia e participação nas decisões que se chocam com os requisitos castradores do aparelhamento institucional que enfatizam a subordinação, apego às regras e ao conformismo.

O papel formal, por assim dizer, é um esqueleto de imposições, algo petrificado, que inibe a auto-iniciativa e a criatividade, equivalendo à noção do *role taking*. As conseqüências disfuncionais desse tomar o papel de outro constituem um dos dilemas mais cruciais do ser produtivo, somente minimizado pela expressão criadora que puder ser manifestada na ocasião.

A prescrição de papéis formais assegura, entretanto, maior previsibilidade do comportamento humano, constituindo-se em instrumento de controle do sistema social. As relações interpessoais, intragrupoais e intergrupoais, desempenhadas no contexto da dinâmica social, tendem, no entanto, a afrouxar padrões rígidos de determinação, provocando a subordinação dos processos normativos aos funcionais.

O estágio de estudantes, pelo seu caráter de transitoriedade, permite a variedade de experiências e quebra uma possível cristalização de atitudes e ações. Isto decorre do fato de que a situação particularizada do estágio requer a flexibilidade do estudante e, mais do que tudo, a capacidade de responder a novas

situações. Este *role playing*, quanto mais diversificado for, em termos de experiência, representa um ganho de nível, para o estagiário, em termos pessoais e de qualificação profissional.

A problemática do estágio de estudantes, para ser equacionada, requer, portanto, um paradigma que integre a Educação e o Trabalho. A visão unilateral do problema, quer por parte de autoridades educacionais ou de representantes dos setores produtivos, revela miopia cognitiva, impedindo a convergência de esforços e direções.

2.7.4 CUBO DE DIFICULDADE COMO MODELO REFERENCIAL PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

“O quadro de referência é tudo”, dizem Katz e Kahn (1974, p. 199). A literatura administrativa é pródiga na descrição de estilos de comportamento e de organização. Via de regra, tais estilos estão estruturados ao longo de duas dimensões: orientação para tarefa e orientação para pessoas. O *Managerial Grid*, de Blake e Mouton (1972), é um dos exemplos marcantes que ressaltam o caráter situacional do objeto de estudo.

Importa, contudo, neste trabalho, discutir o processo de capacitação de recursos humanos por intermédio do estágio de estudantes. O enfoque adotado não contempla o como fazer, porque a especificidade dos diferentes cursos de graduação exige soluções particulares e específicas. O desenvolvimento de habilidades é o foco de atenção.

Habilidades, segundo Ribeiro (1980), são objetivos-meio no processo formativo e se manifestam através de competências. Garcia e Alcorta (1977, p. 15) afirmam que competência, genericamente, são “as habilidades demonstradas em função de objetivos previamente estabelecidos e conhecidos.” A habilitação profissional implica, para Katz (1975), a capacidade que pode ser desenvolvida, não necessariamente inata, e que se manifesta no desempenho e não apenas no potencial. A potencialidade, para Moreno (1978), é função da percepção do papel, não se confundindo com representação de papel.

Nesta linha de raciocínio, Katz (1975, p. 45-49), ao descrever as habilitações necessárias para a atuação de um administrador eficiente, rejeita a simples análise de traços de personalidade ou qualidades específicas, concentrando-se, por coerência, na constatação daquilo que ele faz. Apoiado no estudo de pesquisa na área administrativa e, principalmente, na observação *in loco* de executivos em ação, este cientista hipotetiza que um administrador seja alguém que: a) dirige as atividades de outras pessoas; e, b) assume a responsabilidade de atingir determinados objetivos por meio da soma de esforços.

Estas premissas permitiram a Katz (1975, p. 45-49) descrever três habilitações básicas para uma administração bem-sucedida: técnica, humana e conceitual. A habilitação técnica subentende compreensão e proficiência em determinado tipo de atividade, especialmente naquela que envolva métodos, processos e procedimentos ou técnicas. A habilitação humana foi enunciada como aquela qualidade de o executivo trabalhar eficientemente como integrante de um grupo e de realizar um esforço conjunto com os demais componentes da equipe que dirige. Finalmente, a habilitação conceitual significa considerar a empresa como um todo; inclui o reconhecimento de como as diversas funções numa organização

dependem uma da outra e de que modo as mudanças em qualquer uma das partes afeta as demais.

Assim, como é possível explicitar o que um administrador eficiente faz, o mesmo pode ser feito em relação a profissionais de outras áreas de trabalho. Assim sendo, deve-se afastar a tentação de prescrever um tipo ideal, inapropriado para um contexto diversificado e mutante, esboçando-se, apenas, as grandes habilidades que devem ser desenvolvidas para o exercício profissional. Descritas as habilidades genéricas, é possível identificar, no contexto de cada profissão as competências exigidas para o desempenho das atividades ocupacionais típicas.

A proposta deste trabalho circunscreve-se à caracterização do estágio de estudantes como treinamento de papel profissional. Assim como o administrador e, de resto, qualquer profissional, precisa dominar os requisitos básicos exigidos para o exercício prático da profissão, entende-se que o estudante, ao longo de seu curso de formação, necessita vivenciar e experimentar o conjunto de atividades que integram a futura profissão.

Para a consecução de um modelo útil, recorreremos a uma adaptação do conceito de Cubo de Dificuldade, desenvolvido por Leenders e Erskine (1973), e destinado ao processo de escrever casos de ensino. Esta inspiração deriva da compreensão de que toda e qualquer situação de estágio é, essencialmente, um “caso” em si mesmo: uma experiência única, singular, intransferível.

O estudo de casos foi adotado, originalmente, pela Escola de Administração de Harvard, a partir de 1910, como consequência do intercâmbio mantido com empresários e executivos. A exposição de problemas práticos aos estudantes tinha o objetivo de levar dados da realidade para a discussão, permitindo que estes, empaticamente, pudessem apresentar, por escrito, a análise do caso e as

recomendações que julgassem pertinentes. Esta técnica de ensino coloca o estudante no papel de tomador de decisão, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Leenders e Erskine (1973) asseguram que o desafio educacional, presente no estudo de casos, pode ser descrito, pelo menos, em três dimensões: analítica, conceitual e informativa.

A dimensão analítica, correspondente ao eixo x , representa a tarefa que se exige do estudante. Três graus de dificuldade podem estar associados no exame de um caso de ensino:

1º. - O caso descreve o problema e apresenta a solução adotada. A questão que se apresenta ao estudante é a análise dessa solução e o questionamento de possíveis alternativas que poderiam ser adotadas;

2º. - O caso pode ser mais difícil, quando apenas define o problema e requer que o próprio estudante apresente a solução;

3º. - O mais alto grau de dificuldade ocorre quando o relato não esclarece qual é o problema. O estudante deverá ser capaz de isolá-lo do quadro descritivo e propor as possíveis soluções alternativas.

O eixo y corresponde à dimensão conceitual e retrata os graus de dificuldade do problema. O domínio cognitivo de conceitos, dos mais simples aos mais complexos, estende-se em torno da ordenada, conforme será apresentado, a seguir:

1º. - O primeiro grau de dificuldade associa-se a problemas de natureza simples, escritos de forma lógica e facilmente compreensível pelo estudante;

2º. - O problema, ao requerer o manejo de uma combinação de conceitos simples, ou o domínio de um conceito complexo, representa o segundo grau de dificuldade;

3º. - O terceiro grau de dificuldade não pode ser definido tão claramente quanto os demais. Enquanto no primeiro e segundo graus são suficientes uma explanação do instrutor e eventuais repetições para fixação de conceitos, inclusive por intermédio de dinâmica de grupo, o terceiro grau requer uma explicação minuciosa, amplo envolvimento do docente e significativa participação da classe de estudantes.

Finalmente, no eixo z está alocada a dimensão informativa que se refere à apresentação de dados. A variabilidade desta dimensão pode ser assim formulada:

1º - O caso mais simples, de formato pequeno, contém poucas informações extrínsecas e os dados específicos são arranjados de forma clara e seqüencial;

2º - O caso equivalente ao segundo grau de dificuldade, considerado de tamanho normal, provê uma quantidade significativa de informações, inclusive de natureza contextual;

3º - O terceiro grau de dificuldade revela um caso que contém uma grande quantidade de informações alheias ao problema e que servem de pano de fundo para a sua análise. Este tipo de caso, mais longo, pode ser menos estruturado, e requer bastante esforço de preparação dos dados para a análise.

As três divisões, em cada um dos eixos ou dimensões do modelo, formam um cubo que contém vinte e sete subcubos. Assim, um caso 3,3,3 é aquele em que o treinando deve: a) identificar o problema principal; b) integrar, no quadro de análise, uma gama de conceitos relativamente complexos; e c) saber isolar as informações, no conjunto de dados, que sejam relevantes para o propósito do estudo.

O estágio de estudantes, analogicamente, pode ser considerado como um caso de ensino-aprendizagem. Enquanto este não tem, em geral, o “antes” e o “depois”, pois se limita à descrição de uma dada situação, congelada no tempo, o

estágio transcende tais limitações. A ocorrência é na vida real, com pessoas, fatos e situações reais.

Esta perspectiva do estágio de estudantes, como estratégia de profissionalização, induz ao reconhecimento de sua natureza multidimensional. Três dimensões fundamentais, de caráter sistêmico - operacional, conceitual e situacional - balizam o modelo referencial submetido ao crivo de especialistas na área de Administração de Empresas:

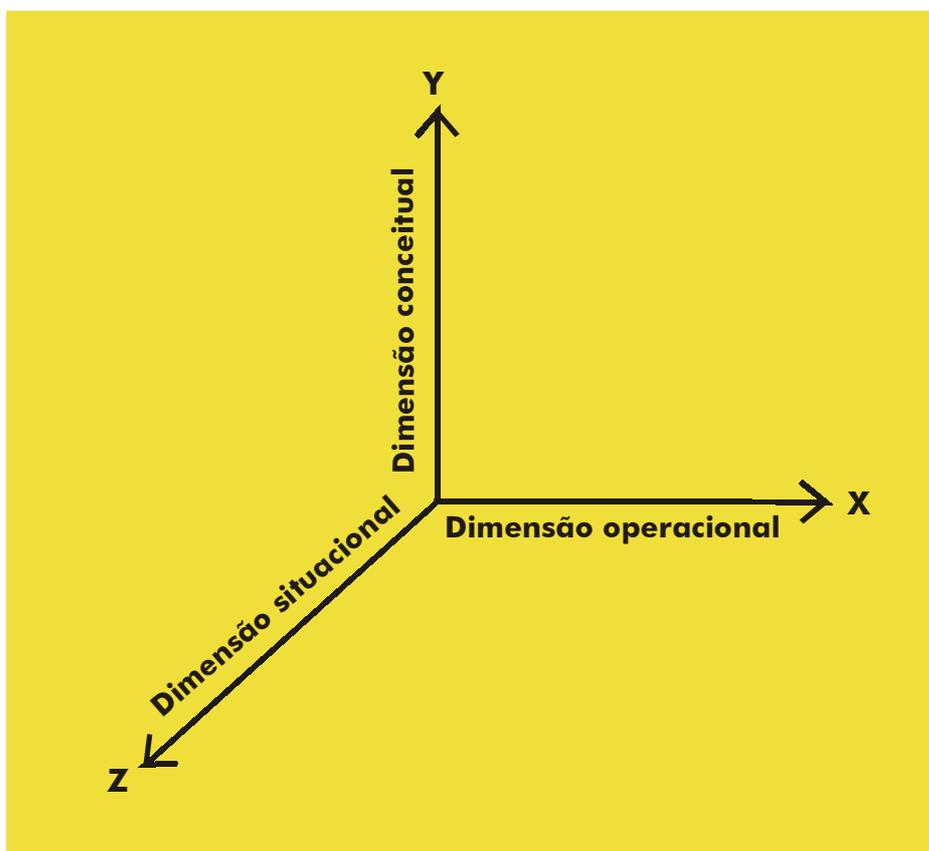


Figura 2 – As três dimensões do Cubo de Dificuldade
Fonte: Adaptado de Leenders e Erskine (1973).

2.7.1 A Dimensão Operacional

O objetivo do estágio, expresso através das realizações que o estudante deve cumprir, é o fator preponderante da dimensão operacional. De um papel de mero espectador, como elemento passivo no processo de ensino-aprendizagem, conseqüência da tradição verbalística de boa parte da educação brasileira, o estudante-estagiário torna-se um dos protagonistas da ação, co-participante e co-responsável. A esta dimensão do estágio, gratificante por desenvolver a consciência de valor pessoal e a capacidade de prestar serviços, denominamos de operacional.

A dimensão operacional, alocada no eixo x , simboliza o trabalho, isto é, a prática, o fazer. Três situações distintas podem ser retratadas:

1^a.) O primeiro grau de dificuldade representa o estágio em que o estudante adota uma postura subsidiária e subalterna, em apoio logístico a uma atividade ou projeto. Fortemente específico e com grande dose de estruturação, o estagiário limita-se a cumprir as determinações que lhe forem conferidas, ganhando familiaridade com uma situação particular no mundo do trabalho. Alguns exemplos típicos de atividades seriam as seguintes: manipular um sistema de arquivo alfanumérico; registrar o desempenho individual de operários na seção de manufatura; preparar a solução aquosa para tingimento de tecidos. Conquanto a atividade do estagiário tenha um caráter rotineiro e limite-se a procedimentos em nível de passos, tarefas ou processos de trabalho, depreende-se sua importância pedagógica, principalmente pelo fato de significar uma abertura para o exercício experimental de ações relacionadas com a futura profissão;

2^a.) O domínio de técnicas operacionais e a aplicação de métodos relacionados com a opção profissional ou a participação na feitura de planos de

trabalho correspondem ao segundo grau de dificuldade. O estudante deixa de ser um mero executor de ordens e pode manifestar maior grau de autonomia, enquanto desenvolve sua capacidade de caminhar com “seus próprios pés”, assumindo responsabilidades mais bem definidas ou apresentando alternativas de solução para os problemas de cunho profissional. A elaboração de um relatório sobre a motivação do grupo de trabalho, a aplicação de um modelo heurístico para o controle de qualidade ou a previsão orçamentária para o setor de pessoal representam exemplos desta segunda categoria operacional;

3^a.) O mais alto grau de expressão funcional do estagiário equipara-se às atividades diretivas e corresponde aos períodos terminais do curso de formação. Como elemento que se integra em esforços de avaliação de resultados e desenvolvimento técnico-administrativo, o estudante - quase um profissional -, tem oportunidade de desenvolver uma visão sistêmica do ambiente de trabalho. O desenvolvimento de um novo esquema de trabalho e a responsabilidade da implementação e controle exemplificam este nível de participação.

Enquanto modelo genérico de atuação prática, a descrição dos três graus de dificuldade/complexidade não deve obscurecer a compreensão de que algo muito difícil para um estudante de nível médio pode não o ser para um estudante universitário. É essencial, evidentemente, que se compatibilizem os graus de exigência do estágio com os respectivos cursos de formação.

2.7.2 A Dimensão Conceitual

O estágio reveste-se de significação e legitimidade, quando existe uma correlação entre o curso de formação do estudante e as tarefas que lhe são

atribuídas. O domínio cognitivo, alicerçado no estudo, pesquisa e elaboração mental, como meta acadêmica, representa a dimensão conceitual do modelo, no eixo **y**.

O processo de internalização do conhecimento também pode ser explicado ao longo de três graus de dificuldade/complexidade:

1º.) O grau mais simples é aquele onde o estudante defronta-se com a aquisição de conhecimentos e o esforço compreensivo. Johnson e Johnson (1971) propõem os verbos que esclarecem a atividade do educando e ajudam a definir os objetivos instrucionais. O objetivo inicial do processo educativo, o conhecimento, pode ser operacionalizado com a ajuda dos seguintes verbos de ação: “definir, repetir, apontar, inscrever, registrar, marcar, recordar, nomear, relatar, sublinhar, relacionar, enunciar”. A compreensão, como segundo estágio na taxionomia de objetivos instrucionais, está assim expressa; “traduzir, reafirmar, discutir, descrever, explicar, expressar, identificar, localizar, transcrever, revisar, narrar”. O estudante em estágio, desempenhando uma tarefa de inscrever dados em um formulário padronizado, estará associando os elementos teóricos mais simples de seu curso de formação com a atividade prática de execução. Revisar as fichas de estoque, relacionar a escala de férias dos funcionários ou identificar códigos em um manual de componentes eletrônicos são exemplos simples desta categoria operativa que concilia o saber e o fazer;

2º.) Maior grau de dificuldade está presente no segundo nível da dimensão conceitual. O estudante deixa de ser, apenas, um mero reproduzidor de enunciados, conceitos ou padrões, mas passa para a fase da aplicação e análise. Em termos de aplicação, os autores já mencionados sugerem os seguintes verbos operacionais: “interpretar, aplicar, usar, empregar, demonstrar, dramatizar, praticar, ilustrar, operar, inventariar, esboçar, traçar”. Alguns exemplos práticos de aplicação de

conhecimento no estágio são: desenhar a planta baixa de uma casa de alvenaria; usar *software* de banco de dados; empregar a curva ABC na determinação do lote econômico de suprimentos. De outro lado, o objetivo de análise é manifesto através dos seguintes verbos: “distinguir, analisar, diferenciar, calcular, experimentar, provar, comparar, contrastar, investigar, debater, examinar, categorizar”. Exemplos de situações práticas em rotinas de estágio são: analisar material orgânico no laboratório de patologia clínica; categorizar clientes com base em informações cadastrais; calcular os dispêndios financeiros para a reforma de instalações burocráticas.

3º.) O terceiro e mais alto grau de dificuldade/complexidade equipara-se a tarefas de coordenação, controle e desenvolvimento de atividades. O escopo do estágio, em termos de objetivos instrucionais, relaciona-se com síntese e avaliação. Os verbos de ação propostos, no caso da síntese, são os seguintes: “compor, planejar, propor, esquematizar, formular, coordenar, conjugar, reunir, construir, criar, erigir, organizar, dirigir, prestar”. Planejar o sistema de atendimento social a um segmento de população carente; organizar a seção de manutenção preventiva da fábrica; ou criar nova modelagem de formulários planos, são exemplos práticos. Na avaliação, os verbos propostos são os seguintes: “julgar, avaliar, validar, selecionar, escolher, valorizar, estimar, medir”. Alguns exemplos desta categoria operativa são: avaliar fornecedores numa licitação de compras; estimar o estado físico de um atleta; medir características físico-químicas de amostras de material..

As duas dimensões já descritas - operacional e conceitual - interligam prática e teoria. Os conhecimentos teóricos que o estudante adquire em sala-de-aula servem para embasar as atividades em estágio, assim como a experiência concreta

poderá facilitar e até antecipar o conhecimento e a compreensão de princípios teóricos.

2.7.3 A Dimensão Situacional

Lawrence e Lorsch (1973), relatando pesquisa empírica com seis empresas no ramo de criação, comercialização e produção de materiais plásticos, duas na indústria de recipientes e duas na indústria de consumo alimentar, chegaram à conclusão que não existe uma única e melhor maneira de organizar-se uma empresa sob quaisquer condições. O ideal taylorista do *the best way* terá que se conformar com a variedade e diversificação produzidos pelo ambiente. Deste modo, os padrões organizacionais e administrativos devem reproduzir as características e exigências específicas da situação, ao invés de adotarem soluções padronizadas.

Com base neste raciocínio, o estágio precisa ter aderência com a realidade prática e com o contexto do curso a que se refere. Acontecendo numa situação particularizada, de cunho dinâmico, podemos levantar algumas suposições, segundo Matos (1981, p. 3):

a) No plano afetivo, os sentimentos, necessidades e expectativas das pessoas exteriorizam os dilemas organizacionais. O modo como o estagiário é percebido e aceito no contexto do trabalho determina sua motivação pessoal e seu sentimento de pertencer, ou não, a uma dada comunidade produtiva;

b) No plano cognitivo, a tarefa organizacional, com níveis diversificados de especialização e complexidade, exige a interdependência de esforços e reforça o caráter multiprofissional das ações organizadas. O estagiário, portanto, além de

conquistar sua inclusão nas relações sociais é pressionado pela interdisciplinaridade de experiências e ações;

c) No plano normativo, missão e políticas da empresa determinam os valores significativos que presidem as relações organizadas. A cultura organizacional, forjada por dimensões de formalização, especialização, padronização, entre outras variáveis, impõe os deveres a cumprir. O estagiário, desde cedo, terá que se ajustar a tal defrontamento.

Os planos afetivo, cognitivo e normativo, como características organizacionais, representam, portanto, a dimensão situacional do estágio de estudantes. Três aspectos podem ser discutidos ao longo desta dimensão, alocada no eixo **z**:

1º.) O primeiro grau de dificuldade/complexidade exige poucos e minguados contatos interpessoais, restritos, geralmente, a um único setor de trabalho. A natureza elementar da atividade que realiza não permite ao estagiário desenvolver uma compreensão nítida e mais abrangente do significado das metas organizacionais. As informações são discretas e o estagiário só é participante daquilo que é pertinente ao seu programa de estágio. Os valores organizacionais são um dado inquestionável e servem de mapeamento para os direitos e deveres do estagiário, rigidamente estabelecidos.

2º.) No segundo grau da dimensão situacional, o programa de estágio já é mais significativo, em termos de forma e conteúdo. O estagiário defronta-se, mais amiúde, com profissionais de diferentes áreas de especialização. Os requisitos de tarefa fornecem uma visão mais crítica da própria organização, permitindo que o próprio estagiário modele seu papel, enquanto analisa situações e sugere alternativas de solução. A cultura organizacional, mais bem apreendida através do

significado das atividades do estágio, não é mais uma força dominadora, mas um fato coexistente, existencial.

3º.) O mais alto grau da dimensão situacional do estágio de estudantes tem um caráter de alta participação socioprofissional. O estagiário, independentemente do tempo de permanência na empresa, é requerido a agir como se fosse um dos pares, um dos profissionais. O que o distingue dos demais é justamente a relação contratual, de natureza especial. Esta integração no ambiente de trabalho é decorrência de um programa de estágio que enfatiza a contribuição interdisciplinar e, principalmente, o compromisso de introduzir mudanças nas variáveis organizacionais. O estágio confere uma maior plasticidade ao desempenho do estudante-quase-profissional.

As três dimensões do modelo referencial teórico para o estágio supervisionado de estudantes, expressas ao longo dos eixos de **x**, **y** e **z**, cada qual com três graus de dificuldade/complexidade, convertem-se em um cubo com vinte e sete situações distintas, conforme ilustrado, a seguir:

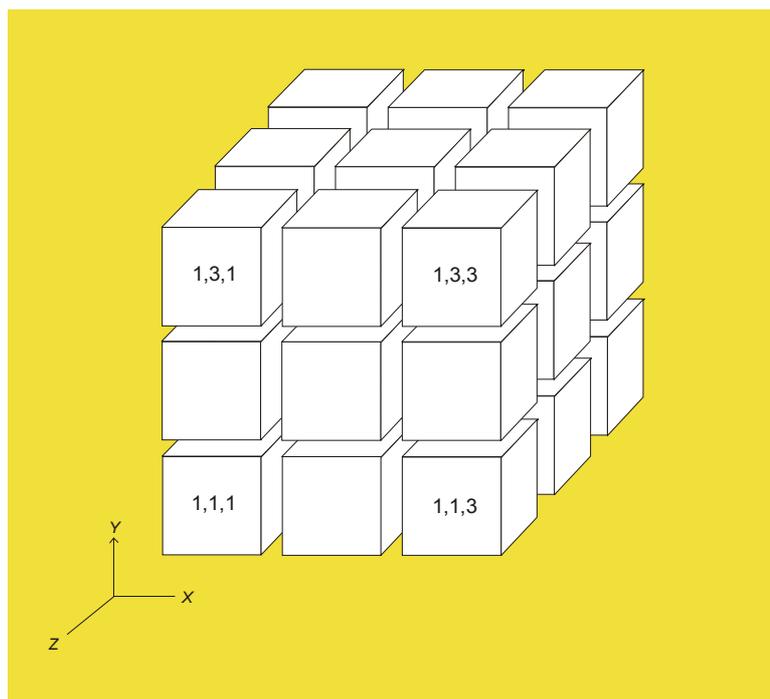


Figura 3: Cubo de dificuldade como modelo referencial
 Fonte: Adaptado de Leenders e Erskine (1973).

Assim, o estágio 1,1,1 representa o modelo mais simples e comum, enquanto o 3,3,3 simboliza o mais alto grau de treinamento de papel profissional. A hipótese inicial significa que as dimensões operacional (x), conceitual (y) e situacional (z) alinham-se na parte inferior do modelo referencial, enquanto a hipótese seguinte situa-se na mais alta parte da estrutura exposta. Todas as possíveis combinações de graus de dificuldade/complexidade - 27 (vinte e sete) ao todo - distribuem-se ao longo das três dimensões do Cubo de Dificuldade, conforme pode ser inferido na leitura do Quadro 1, detalhado na página 53..

O modelo proposto parece útil para subsidiar coordenadores e orientadores de estágio, no âmbito educacional, assim como supervisores de estagiários nas instituições que abrigam programas de estágio. As três dimensões do modelo, de caráter integrado e sistêmico, podem ser utilizadas como indicador para a descrição das competências que devem ser demonstradas pelo estagiário. Tais competências

deverão estar ajustadas ao momento curricular e, mais especificamente, à disciplina ou disciplinas profissionalizantes que o estudante estiver cursando.

Como paradigma de ordem geral, o modelo deve ser compreendido em suas virtudes e limitações. A principal contribuição parece a de fornecer um tratamento sistemático para o estágio de estudantes, permitindo a integração de fatores educacionais e produtivos. As limitações do modelo são consequência de suas virtudes. O ideal de integração jamais será alcançado, inibindo a possibilidade de um ajustamento perfeito de interesses e necessidades entre as partes envolvidas. Pode-se argumentar, em defesa desta premissa, que é ingênuo admitir-se um estado de equilíbrio homeostático entre a Educação e o Trabalho.

EIXO	DIMENSÃO	GRAU	CONTEXTO DO ESTÁGIO	OBJETIVO DO ESTÁGIO
X	OPERACIONAL	1	Procedimentos de passos, tarefas e processos (atividades simples e rotineiras)	Propiciar a execução de atividades simples e elementares relacionadas à futura profissão.
		2	Procedimentos de técnicas, métodos e planejamento (atividades mais complexas)	Desenvolver a habilidade de analisar situações concretas e auxiliar na solução de problemas.
		3	Procedimentos de coordenação, controle e avaliação (atividades sistêmicas)	Criar, implementar e avaliar novos sistemas operacionais em conjunto com profissionais.
Y	CONCEITUAL	1	Requer o emprego de conhecimentos teóricos elementares (conhecimento + compreensão)	 <p>Fornecer ao estagiário a oportunidade de, em cada caso, identificar, compreender e aplicar os conceitos, técnicas ou métodos requeridos.</p>
		2	Requer o emprego de conceitos e modelos mais bem elaborados (aplicação + análise)	
		3	Requer uma visão integrada da disciplina de formação (síntese + avaliação)	
Z	SITUACIONAL	1	<ul style="list-style-type: none"> • Interação humana é restrita e limitada • Baixa consciência das metas organizacionais 	Propiciar convivência e familiaridade com situações reais da futura profissão.
		2	<ul style="list-style-type: none"> • Relações humanas diversificadas • Participação na solução de problemas 	Propiciar envolvimento e participação em um contexto de trabalho dinâmico e diversificado.
		3	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento amplo e consentido • Participação em projetos de mudanças 	Propiciar a capacidade de criar novas soluções em regime de trabalho interdisciplinar.

Quadro 1 - Sumário do modelo referencial para o estágio supervisionado de estudantes (Cubo de Dificuldade)
Fonte: Adaptado de Leendres e Erskine (1973).

Se é natural e lógico admitir que o conhecimento preceda a ação, legitimando o estágio, o mesmo não é aceito, de maneira pacífica, quando ocorre uma inversão. Há muitas resistências diante da possibilidade de o estagiário desempenhar atividades para as quais, teoricamente, não está habilitado em termos de educação formal. Dois aspectos podem ser suscitados: de um lado, deve-se admitir que, em muitos casos, a realidade empresarial pode estar avançada, em termos tecnológicos, diante do sistema educacional; de outro lado, as concepções conflitantes do educador, em geral sonhador e romântico, e do empresário, em geral pragmático e utilitarista, não são elementos facilitadores do diálogo.

A possível eficácia do modelo depende, não tanto de sua formulação teórica, aparentemente consistente, mas, sobretudo, de ações despojadas e convergentes de todos aqueles que têm algum grau de conhecimento, experiência e compromisso com o assunto. Educadores e profissionais da área de recursos humanos, em particular, devem buscar uma linguagem comum e praticar ações convergentes em benefício da descoberta de novos talentos e vocações.

O Cubo de Dificuldade, portanto, inscreve-se na categoria de “modelo ideal”, um instrumento que pretende provocar a discussão e obter contribuições sobre o objeto do estudo. A palavra crítica de professores do curso de Administração de Empresas deverá trazer novas luzes e indicações sobre os objetivos pretendidos.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada como instrumento para coleta e análise de dados privilegiou a abordagem qualitativa, entendida por Godoy (1995) como aquela que permite a compreensão ampla da dinâmica do fenômeno em estudo, importando, desta forma, a consideração e análise de todos os dados da sua realidade. Corroborando esta posição, Richardson *et al* (1985, p.39):

A abordagem qualitativa fundamenta-se por ser uma forma adequada de entender a natureza de um fenômeno social. Assim, estudos que se utilizam da metodologia qualitativa, podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Optou-se por adotar o tipo de entrevista individual semi-estruturada, definida por Trivínõs (1987) como aquela que, partindo de certos questionamentos básicos de interesse para a investigação, oferece ao entrevistador a possibilidade de aprofundar as respostas dos entrevistados, mediante novas proposições de interesse para o objeto do estudo. Em complemento às questões básicas de investigação, adotou-se, também, um questionário semi-estruturado para colher dados concernentes aos informantes, às instituições de ensino em que trabalham e às políticas e práticas vigentes no campo do estágio supervisionado de estudantes.

Além das fontes primárias, recorreu-se a fontes secundárias que, na concepção de Mattar (2000), referem-se aos dados já tabulados e ordenados, colocados à disposição dos interessados. Assim, a pesquisa casual envolvendo jornais, revistas, periódicos, livros e *internet* teve o intuito de ampliar a compreensão do foco de estudos.

Depois de coletados, os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, visando à compreensão do discurso, de aprofundar suas características. A análise temática de conteúdos permitiu a seleção dos elementos relevantes para o propósito desta dissertação.

3.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Para obter respostas relacionadas aos objetivos da pesquisa, alinhamos as seguintes questões que fundamentaram os instrumentos de coleta de dados:

1. O estágio de estudantes deve ocorrer, idealmente, ao longo do curso de formação, conciliando a pedagogia do ensino-aprendizagem e a pedagogia do trabalho?

2. É importante que o estudante experimente múltiplas oportunidades de estágio, em diferentes graus de dificuldade/complexidade, conforme a progressão do currículo de seu curso de formação?

3. Os estágios não-obrigatórios, desde que se relacionem com o contexto básico da profissão a que o curso se refere, são tão importantes quanto o estágio obrigatório para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do estudante?

4. Como os estágios não-obrigatórios são programados, controlados e avaliados pela Instituição de Ensino?

5. Como os estágios obrigatórios são programados, controlados e avaliados pela Instituição de Ensino?

6. Quais são os benefícios práticos do resultado dos estágios de estudantes, obrigatórios ou não, no processo de revisão de conteúdos de disciplinas profissionalizantes e de revisão da estrutura curricular?

Estas questões foram desdobradas em instrumento de pesquisa de campo, contendo os modelos de questionário e entrevistas semi-estruturadas (ANEXO D, p. 161).

3.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa de campo restringiu-se aos coordenadores de estágio, ou de cursos de Administração, vinculados às instituições de ensino localizadas na mesorregião Metropolitana de Curitiba, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (GAZETA DO POVO, 2002). Tal classificação respeita a identidade regional de cada um dos 37 municípios que a compõem, a saber: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Antonina, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Campo do Tenente, Cêrro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Doutor Ulisses, Fazenda Rio Grande, Guaraqueçaba, Guaratuba, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Matinhos, Morretes, Paranaguá, Piên, Pinhais, Piraquara, Pontal do Paraná, Porto Amazonas, Rio Negro, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná.

3.3 AMOSTRA

Do total de 37 municípios elencados anteriormente, verificou-se que, em 10 deles existem instituições de ensino superior atuantes. Identificam-se, a seguir, tais municípios com o número correspondente de instituições de ensino superior colocado entre parêntesis: Araucária (1), Campina Grande do Sul (1), Campo Largo (1), Colombo (1), Curitiba (22), Guaratuba (1), Lapa (1) e Paranaguá (2).

Para a escolha da amostra, de caráter intencional, utilizou-se alguns critérios. Primeiro, incluíram-se as três universidades (federal, particular confessional e particular não-confessional), localizadas em Curitiba. Segundo, escolheu-se um dos dois Centros Universitários, estabelecidos em Curitiba, privilegiando aquele com maior tempo de fundação. Terceiro, incluíram-se as cidades de São José dos Pinhais e Lapa (com uma instituição cada) para compor as demais 7 (sete) entrevistas em instituições de ensino particulares, das quais uma é de caráter confessional. No total, portanto, foram realizadas 11 (onze) num universo (mesorregião Metropolitana de Curitiba) que conta com 30 instituições.

À guisa de complemento, frisa-se que os instrumentos utilizados para a investigação foram submetidos a pré-teste, conforme entrevista realizada com o coordenador de estágio de uma instituição de ensino localizada na cidade de Paranaguá. Esta entrevista, pelo seu caráter experimental, não foi considerada no conjunto dos dados que serão apresentados a seguir, dado que os instrumentos de coleta de dados sofreram modificações e aperfeiçoamentos.

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O método de estudos de multicasos permite, de um lado, uma abordagem intensa no exame do objeto de estudo. De outro lado, no entanto, restringindo-se a uma amostra intencional, não oferece possibilidades de generalização das descobertas encontradas.

Outra limitação possível, que se deve reconhecer, decorre do emprego de entrevistas semi-estruturadas. Neste sentido, devem-se levar em conta os fatores ambientais e pessoais que podem ter causado algum grau de influência nas respostas obtidas. Apesar destas considerações, a pesquisa teve o condão de discutir um tema que carece de maior aprofundamento de reflexão e discussão crítica.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para efeito de bom entendimento, ressaltamos a estrutura dos instrumentos de coleta de dados utilizados na investigação. O documento, sob o título, PESQUISA DE CAMPO - CUBO DE DIFICULDADE COMO MODELO REFERENCIAL PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS (ANEXO D) continha uma página de rosto, a título de preâmbulo, em que se relatava o objetivo da pesquisa. Este documento foi desdobrado em duas partes distintas:

- O questionário, semi-estruturado, foi dividido em três seções: PERFIL DO ENTREVISTADO (6 questões), PERFIL DA INSTITUIÇÃO (4 questões) e POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESTÁGIO (8 questões). No total, portanto, o questionário contemplou 18 itens.

- A entrevista, semi-estruturada, abrangeu três áreas de interesse diretamente vinculadas ao objetivo central da pesquisa: PEDAGOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM (5 enunciados), PEDAGOGIA DE TRABALHO (4 enunciados) e ESTÁGIO DE ESTUDANTES (6 enunciados), totalizando 16 questões.

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Em relação aos coordenadores de curso e de estágio que colaboraram com a pesquisa, procurou-se levantar os seguintes elementos de discriminação: sexo, faixa etária, escolaridade, principal cargo na instituição de ensino, tempo de exercício do cargo principal que ocupa na instituição de ensino e tempo de experiência docente.

Os dados registrados fornecem indicadores que caracterizam os profissionais que contribuíram para a pesquisa.

Depreende-se da leitura do Quadro 2 (p. 62) que, do total de 11 entrevistados, 81,81% são do sexo masculino e os demais do sexo feminino. Em termos de idade, ressalta-se que 63,63% dos informantes situam-se na faixa etária entre 36 a 45 anos, 18,18% entre 25 a 35 anos e, por fim, uma ocorrência, equivalente a 9,09% do total, em cada uma das faixas etárias de 46 a 55 anos e mais de 55 anos, respectivamente. No tocante à escolaridade, identificou-se a seguinte distribuição: mestrando (18,18%), mestrado (54,54%), doutorando (18,18%) e doutorado (9,09%); não se identificou nenhuma ocorrência para as hipóteses de especialização e pós-doutorado. Na tabulação do principal cargo dos entrevistados, o de Coordenador de Curso totalizou 54,54% das ocorrências, seguindo-se o de Coordenador de Estágio com 36,36% das ocorrências; finalmente, levantou-se um único registro para o cargo de Coordenador Adjunto, equivalente a 9,09% da amostra. Em relação ao tempo de exercício no principal cargo ocupado pelos informantes, detectou-se que 7 entrevistados, equivalente a 63,63% do total, exercem tal função no período compreendido entre 1 a 3 anos. Nas hipóteses de um tempo de exercício da função, menor do que 1 ano, ou, no período compreendido entre 3 a 6 anos, pode-se constatar duas ocorrências para cada uma das situações, equivalentes, respectivamente, a 18,18% do total; conseqüentemente, nenhum dos entrevistados situou-se na hipótese de mais de 6 anos de cargo, última alternativa proposta nesse item. Finalmente, procurou-se identificar o tempo de experiência docente dos entrevistados. Nenhum deles trabalha no magistério a menos do que 3 anos, alternativa descartada. Na faixa de 3 a 5 anos, identificaram-se 2 casos, equivalentes a 18,18%. Entre 6 a 8 anos, houve apenas uma ocorrência, ou 9,09%.

SEXOMasculino Feminino **FAIXA ETÁRIA**25 a 35 anos 36 a 45 anos 46 a 55 anos Mais de 55 anos **ESCOLARIDADE**Especialização Mestrando Mestrado Doutorando Doutorado Pós-Doutorado **PRINCIPAL CARGO NA INSTITUIÇÃO**Coordenador de Curso Coordenador adjunto de Curso Coordenador de Estágio **TEMPO DE EXERCÍCIO NO PRINCIPAL CARGO**Menos de 1 ano De 1 a 3 anos De 3 a 6 anos Mais de 6 anos **TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**Menos de 3 anos De 3 a 5 anos De 6 a 8 anos De 9 a 11 anos De 12 a 14 anos Mais de 15 anos

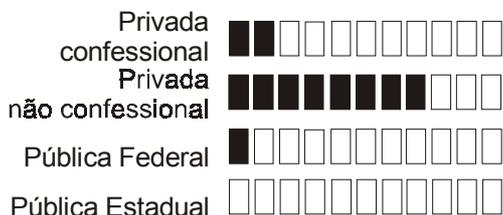
Já nas faixas de 9 a 11 anos e de 12 a 14 anos, respectivamente, encontraram-se duas ocorrências, representando 18,18% para cada uma. A hipótese com mais de 15 anos de magistério representou a maioria dos casos, com 36,36% de registros.

4.2 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

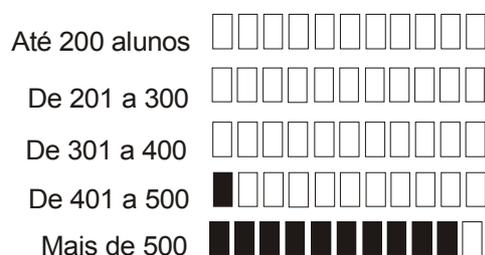
Do ponto de vista das instituições de ensino, levantaram-se quatro elementos de caracterização, para retratar suas principais características: tipo de instituição de ensino, total de alunos matriculados no curso de Administração, englobando, se for o caso, as diferentes habilitações ofertadas, tempo de fundação da instituição de ensino e, por fim, a denominação completa do curso de Administração mantido pela instituição de ensino e, nos casos pertinentes, o nome de cada uma das diferentes habilitações.

No tocante ao perfil das instituições de ensino, destacadas no Quadro 3 (p. 73) há que se mencionar que, em relação ao tipo de instituição de ensino, houve uma concentração de 8 ocorrências em 11, ou seja, de 72,72%, referente a instituições de ensino privadas, não-confessionais. Na categoria de instituição de ensino privada, confessional, registraram-se 2 casos, equivalentes a 18,18%. Finalmente, houve um único registro de instituição de ensino pública federal, equivalente a 9,09%. A hipótese de instituição de ensino pública estadual foi descartada, considerando-se que serviu de base para a aplicação do pré-teste, conforme menção no último parágrafo da página 67.

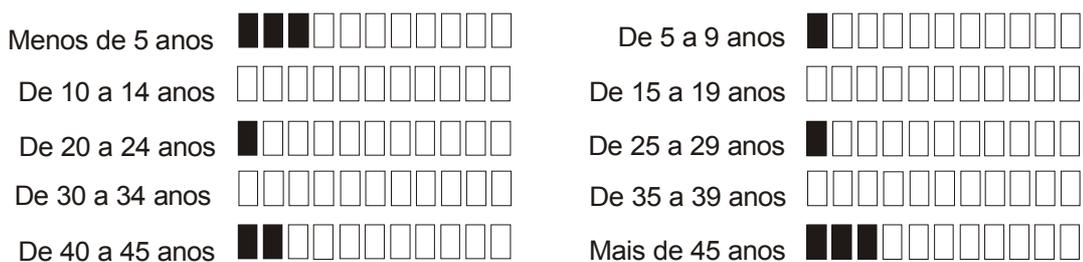
TIPO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO



TOTAL DE ALUNOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO



TEMPO DE FUNDAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO MANTIDOS PELAS IES



Quadro 3 - Perfil das instituições de ensino
Fonte: O Autor - Pesquisa de campo.

Em relação ao total de alunos matriculados no curso de Administração, a despeito do pré-teste do questionário, o pesquisador foi conservador na estruturação do item correspondente, estimando totais de alunos, por instituição, abaixo da realidade. Por este motivo, 10 casos situaram-se na última alternativa proposta, mais de 500 alunos, representando 90,90% do total; neste item, provavelmente, teria sido mais proveitosa a previsão de faixas adicionais, tais como de 501 a 600, de 601 a 700, e assim por diante. Na faixa compreendida entre 401 a 500 alunos houve apenas um registro, equivalente a 9,09%. Conseqüentemente, as três alternativas iniciais (até 200 alunos; de 201 a 300 alunos; e de 301 a 400 alunos) ficaram prejudicadas, em face do exposto. Ao levantar-se o tempo de fundação das instituições de ensino, verificaram-se 3 ocorrências, ou 27,27% do conjunto, que registram menos de 5 anos de fundação, valor que se explica pela proliferação de instituições de ensino a que se está assistindo nos últimos anos. Nas faixas de 5 a 9 anos, de 20 a 24 anos, e de 25 a 29 anos, descobriu-se um registro para cada caso, representando 9,09%, respectivamente. Na faixa de 40 a 45 anos foram detectados dois casos, ou 18,18% do total. Finalmente, instituições de ensino com mais de 45 anos de fundação representam 27,27% do total, equivalente a 3 registros. Com relação aos cursos de Administração mantidos pelas instituições pesquisadas, identificou-se um total de 33 alternativas, considerando-se o curso básico e habilitações. Assim, o curso de Administração de Empresas figura com 6 ocorrências, ou 18,18% do total de alternativas encontradas. Em segundo lugar aparece a habilitação de Comércio Exterior com 15,15% de casos, ou 5 cursos ofertados. Em terceiro lugar identificou-se a oferta de 4 cursos na área de Gestão de Negócios, ou 12,12%. Em quarto lugar surge a habilitação de *Marketing*, três casos ou 9,09%. Em quinto lugar, empatadas, estão as habilitações de Gestão Ambiental

e Gestão Hoteleira, com duas ofertas cada uma, representando 6,06%, respectivamente. Finalmente, em sexto lugar, aparecem, pela ordem os cursos de Administração Hospitalar, Administração Pública, Administração Rural, Gestão Industrial, Gestão da Informação, Gestão dos Negócios do Mercosul, Gestão da Qualidade, Informática, *Marketing*, Recursos Humanos, Relações Internacionais e Sistemas de Informação, representando, individualmente, 3,03% da amostra

4.3 POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESTÁGIO

Procurou-se identificar as diretrizes e procedimentos adotados pelas instituições de ensino selecionadas para a pesquisa, visando estabelecer um mapeamento crítico dos aspectos de ordem formal, delineados em currículos, programas e regimentos acadêmicos. Este levantamento abrangeu 8 (oito) tópicos distintos que serão apresentados e tratados individualmente, considerando sua relevância no contexto da pesquisa.

O estágio de estudante pode ter caráter obrigatório, previsto na grade curricular do curso de graduação, ou não-obrigatório, por interesse do estudante em vincular-se ao mercado de trabalho como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. O quadro seguinte retrata a forma como as instituições de ensino pesquisadas tratam os estágios não-obrigatórios:



Quadro 4.3.1 – Ocorrência de diretrizes, formais ou não, sobre os estágios não-obrigatórios

Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

É importante o destaque de que 63,63% das instituições de ensino pesquisadas, 7 em 11 casos, não contam com orientações formais acerca dos estágios não-obrigatórios. Esta descoberta sugere o entendimento de que as escolas, em geral, não dedicam atenção ao estágio não-obrigatório, também conhecido como “estágio extra-curricular”. Esta postura, de caráter institucional, revela um alheamento diante de possibilidades adicionais para desenvolver e fortalecer processos de parceria com o mundo empresarial. É interessante observar que, na opinião esmagadora dos entrevistados, esta hipótese de estágio é reconhecida e valorizada como útil, conforme pode-se depreender dos comentários relacionados ao Enunciado 11, da entrevista (p. 123). Identifica-se, portanto, uma incongruência entre o discurso e a ação, do ponto-de-vista de atuação institucional.

Das 4 instituições (36,36% da amostra) que evidenciaram preocupação com a figura do estágio não-obrigatório, destacam-se alguns comentários:

“Há uma preocupação em verificar se as atividades realizadas pelo aluno não são degradantes ou que impactem em malefícios pessoais.” (U8)

“Estimulamos a realização de estágios a partir do primeiro período, com experiências diversificadas.” (F1)

Com relação ao código “U8”, esclarece-se que este identifica um dos entrevistados. A letra “U” oitavo dos onze professores entrevistados. Doravante, cada vez que o leitor encontrar estes códigos fica convencionado que as letras referem-se a um dado tipo de instituição de ensino (U = Universidade; C = Centro Universitário; e F = Faculdade) e os números referem-se à ordem ou seqüência das entrevistas.

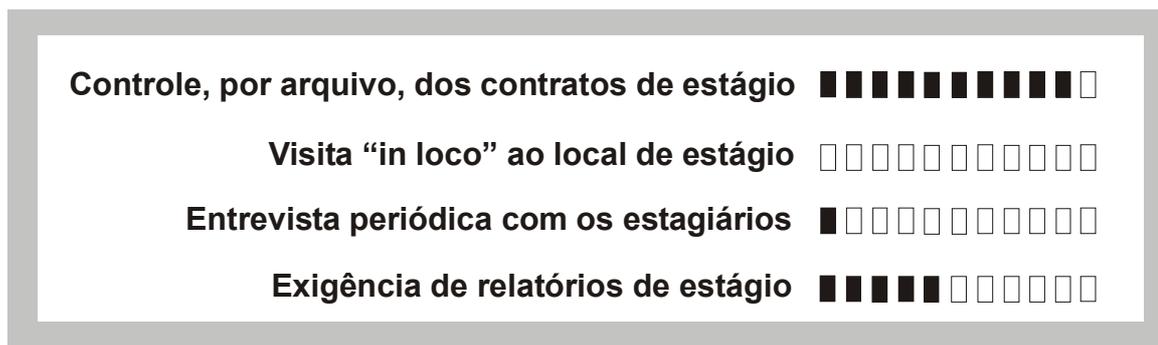
“A instituição tem um Núcleo de Empregabilidade com convênio com mais de 300 empresas. Em nosso *site*, o aluno consulta as oportunidades de estágio e emprego.” (F9)

Avançando na investigação, questionou-se os respondentes sobre a existência, ou não, de alguma forma de controle dos estágios não-obrigatórios, objeto do demonstrativo seguinte:



Quadro 4.3.2 – Existência de controle em relação aos estágios não-obrigatórios
Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

Observa-se que 10 instituições, de um total de 11, afirmam manter alguma forma de controle em relação aos estágios não-obrigatórios, representando 90,90% de respostas positivas. Estes dados, no entanto, entram em choque com o Quadro 4.3.1 (p. 76), onde levantou-se que apenas 36,36% das instituições mantêm diretrizes, formais ou não, a respeito do problema. Depreende-se, do exposto, que as instituições de ensino admitem o instituto do estágio não-obrigatório, considerando que, na pior das hipóteses, o aluno receberá uma bolsa-auxílio, em dinheiro, útil para o pagamento de parte ou do total da mensalidade escolar. Neste sentido, em geral, o papel da escola resume-se a “assinar os papéis”, facultando ao aluno, em muitos casos, a primeira experiência no mercado de trabalho. Esta percepção pode ser discutida, a partir das respostas obtidas na questão subsequente:



Quadro 4.3.3 – Forma de controle em relação aos estágios não-obrigatórios
 Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

A maioria das instituições de ensino, 90,90%, admitiu manter alguma forma de controle sobre os estágios não-obrigatórios, reforçando a percepção de que este controle resume-se a aspectos de ordem estritamente burocrática: assinar os contratos de estágio e documentos. O esquema acima é evidente: o controle dos contratos, por arquivo, engloba 90,90% dos casos; já a exigência de relatórios de estágio, conquanto englobe 6 casos em 11, representando 54,54% das respostas, não representa, necessariamente, iniciativa das próprias instituições de ensino, pois referem-se a subsídios fornecidos pelos chamados Agentes de Integração (CIEE, IEL, EDUCARE, entre outros). É sintomático que itens como a visita "in loco", no local de estágio, apresente um resultado zerado e a entrevista periódica com os estagiários só alcance uma única e solitária resposta.

Centrando atenção no estágio obrigatório, procurou-se levantar a carga horária total prevista na grade curricular. As atuais diretrizes curriculares do curso de Administração estabelecem uma carga mínima de 300 horas-aula, que pode ser ampliada pela instituição de ensino, valorizando o contato do estudante com a prática profissional. No conjunto das instituições de ensino pesquisadas encontrou-se a seguinte resposta:



Quadro 4.3.4 – Carga horária total prevista para o estágio obrigatório
Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

Observa-se, no quadro acima, a incidência de 12 respostas, ao invés de 11. Ocorre que, em uma das instituições de ensino, quatro habilitações têm uma previsão de 320 horas de estágio, enquanto outro, na área de *Marketing*, prevê 440 horas. Observa-se que na maioria das instituições de ensino, 81,81% do total, prevalece a norma oficial.

Em decorrência desta questão, procurou-se verificar se a carga horária total do estágio distribui-se ao longo do curso ou está vinculada a um período particular da grade horária, em geral, no final do curso. Esta questão é congruente com a tese defendida neste trabalho e que fundamenta o modelo do Cubo de Dificuldade. O quadro seguinte sintetiza as respostas obtidas:



Quadro 4.3.5- Ocorrência de distribuição da carga horária total prevista para o estágio obrigatório em momentos distintos: Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

De um total de 11 respostas, apenas 6 instituições, ou 54,54% da amostra desdobram a carga horária total do estágio supervisionado em Administração em

momentos curriculares distintos. Conseqüentemente, em 45,45% dos casos, o estágio continua atrelado ao último ano do curso.

No caso das instituições que praticam o estágio supervisionado ao longo do curso de graduação, coerentes com os princípios da aprendizagem significativa que procura integrar teoria e prática, observou-se uma disparidade de situações.

Uma das instituições, por exemplo, privilegia o estágio já a partir do 1º ano, com 60 horas-aula; os alunos assumem a incumbência de realizar observações práticas em ambientes de trabalho e de produzir um relatório pertinente. No segundo ano, com uma carga-horária de 100 horas, os alunos desenvolvem um projeto de intervenção, fato que dá origem, no terceiro ano, com uma carga-horária de 140 horas, à implantação propriamente dita. E, coroando o curso de graduação, o quarto ano reserva a exigência do Projeto de Final de Curso, em que os alunos devem “criar” uma empresa, abrangendo todos os aspectos técnicos, legais e funcionais.

Outra instituição prevê o estágio a partir do terceiro semestre do curso. A disciplina de Estágio I, com 40 horas, requer que o acadêmico cumpra as seguintes atividades: a) desenvolvimento do tema, problema e hipóteses de um artigo de pesquisa; b) resenha de um livro indicado pela coordenação de estágios; c) apresentação da resenha do livro lido; e d) visita a uma empresa e entrega do relatório de visita, ou palestra, e relatório da palestra. O Estágio II, igualmente com 40 horas, prevê as seguintes atividades: a) desenvolvimento da base teórica de um artigo de pesquisa; b) resenha de três artigos de revista da área indicados pela coordenação de estágios; c) apresentação de um dos artigos resenhados; e d) visita a uma empresa e entrega do relatório de visita, ou palestra, e relatório de palestra. No quinto semestre ocorre o Estágio III, com 40 horas. Espera-se dos acadêmicos o cumprimento das seguintes tarefas; a) desenvolvimento da pesquisa de campo do

artigo de pesquisa; e b) leitura de três artigos de revistas da área ou de livros referendados pelo professor da disciplina e consoantes com a pesquisa proposta pelo aluno. A disciplina de Estágio IV é ofertada no sexto semestre, perfazendo, igualmente, um total de 40 horas. O aluno deverá: a) apresentar o relatório final do artigo de pesquisa e fazer a apresentação do artigo; b) iniciar a realização de atividades voluntárias por meio do projeto de extensão “Responsabilidade Social”; e c) iniciar e concluir as atividades articuladas com o setor produtivo por meio do “Projeto *E-Business*”, em conformidade com a disciplina de Administração de Sistemas de Informações. No Estágio V, ofertado no sétimo semestre do curso, com 60 horas, o aluno desenvolve atividades diretamente relacionadas com o Trabalho de Conclusão do Curso. No oitavo semestre, ocorre a oferta do Estágio VI, com 80 horas, também vinculado ao Trabalho de Conclusão do Curso.

Em outra instituição, o aluno é requerido a realizar 160 horas de estágio no terceiro ano e mais 160 no quarto ano. De acordo com o depoimento do coordenador de estágio, não se admite que o estágio do terceiro ano tenha um cunho exclusivamente prático; deverá ser teórico, enfatizando aspectos de metodologia científica, ou teórico-prático, se houver a previsão de atividades de campo; já no quarto ano, o estágio poderá ser prático ou teórico-prático.

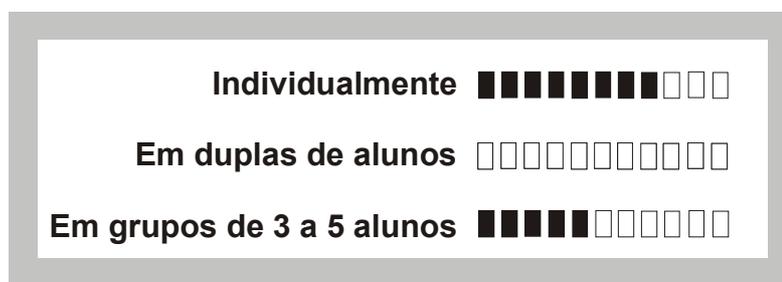
Uma configuração semelhante prevê a exigência de 100 horas no sexto, sétimo e oitavo semestres, respectivamente. Como esta instituição ainda não conta com turmas de sexto período, o assunto está sob regulamentação. A idéia, no dizer do coordenador do curso, é incentivar as atividades de campo, consideradas essenciais para o bom desenvolvimento do futuro profissional.

A distribuição da carga horária total de estágio também se desdobra, em outra instituição de ensino. No quinto período, com 40 horas, trabalha-se a metodologia de

ensino, ética profissional e a formulação do plano de estágio; no sexto período, com 80 horas, já ocorre estágio prático em uma área funcional específica de interesse do aluno, sob orientação docente; no sétimo período, com 160 horas, o aluno optará por qualquer área da Administração, também sob acompanhamento docente; finalmente, no oitavo período, com tempo de 120 horas (160 na habilitação de *Marketing*), o aluno deverá realizar um estágio englobando todas as áreas funcionais da Administração.

Por fim, a sexta instituição que relatou divisão da carga-horária ao longo do curso, discorreu sobre um modelo que prevê o Estágio I, com 60 horas, no terceiro semestre, oportunidade em que o aluno deverá fazer observação em uma empresa e apresentar relatório final. O Estágio II, com 120 horas, ocorre no sexto semestre, quando se requer a apresentação de um projeto de intervenção. Finalmente, no oitavo período, o Estágio III, com 120 horas, reserva a possibilidade do aluno implantar o dito projeto.

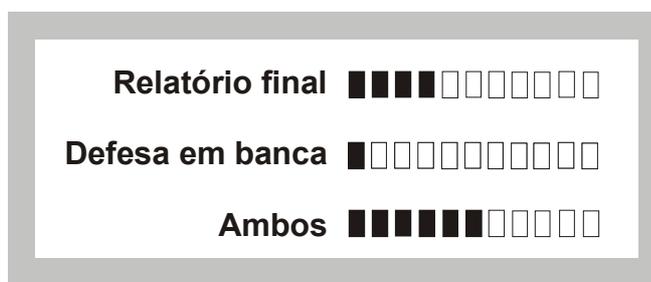
Uma das questões levantadas na pesquisa referia-se à forma como os estágios obrigatórios acontecem: como tarefas individuais ou, eventualmente, em grupos de alunos. A ilustração seguinte apresenta a discriminação adotada pelas instituições de ensino pesquisadas:



Quadro 4.3.6 – Forma de realização do estágio obrigatório
Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

O total de registros, em negrito, totaliza 13 respostas, porquanto duas instituições pesquisadas forneceram respostas múltiplas, conforme o tipo de estágio ou semestre do curso. Prevalece, como se vê, a exigência de atividades individuais (61,53%), diante da composição de grupos formados com 3 a 5 alunos (38,46). A formação de duplas de alunos não foi notificada no levantamento de dados.

Se no estágio não-obrigatório não existe, em geral, qualquer preocupação com o acompanhamento, controle e avaliação, o mesmo não ocorre e nem poderia ocorrer com o estágio obrigatório, já que este é parte integrante do projeto pedagógico do curso de graduação:



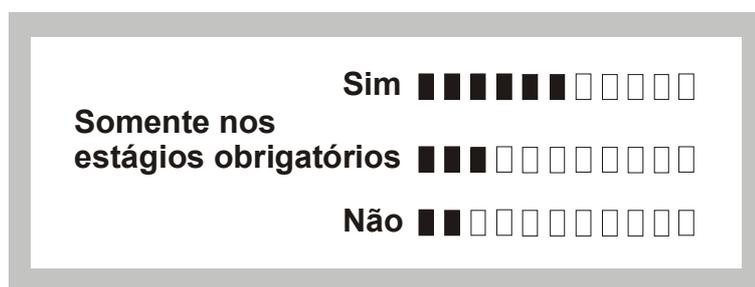
Quadro 4.3.7 – Forma de avaliação do estágio obrigatório

Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

Um dos respondentes afirmou que os estagiários são avaliados bimestralmente, nos moldes das disciplinas tradicionais, exigindo-se, no caso, a apresentação de relatórios específicos, ao cabo de cada período, além do relatório final de conclusão de estágio. Como esta hipótese não foi prevista na pesquisa, presume-se que tal ocorrência possa acontecer em outras instituições de ensino que mantêm programas seriados de estágio (do terceiro ao oitavo semestres, por exemplo). Considera-se, portanto, que as respostas destacadas no quadro anterior merecem fé, posto que o entendimento da questão induziu à compreensão do fechamento do estágio para efeito de conclusão do curso. Com esta ressalva, anota-se a apresentação de relatórios finais para banca de professores, com 54,54% das

ocorrências. Em 36,36% dos casos, só é requerida a apresentação do relatório final, dispensando a sustentação do trabalho diante de professores. Uma única resposta (9,09%) frisou, exclusivamente, a apresentação em banca.

Concluindo o levantamento sobre as políticas e práticas de estágio, verificou-se de que forma a avaliação dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios é utilizada como *feedback* para as instituições pesquisadas



Quadro 4.3.8 – Utilização dos resultados de estágios obrigatórios e não-obrigatórios como *feedback* para a instituição de ensino

Fonte: O autor - Pesquisa de campo

Duas instituições de ensino revelaram a falta de aproveitamento dos relatórios de estágio (obrigatórios e não-obrigatórios) como instrumento de *feedback* no curso de Administração. Esta ocorrência, que totaliza 18,18%, pode ser considerada preocupante, considerando-se o discurso dos informantes a respeito das virtudes da abertura ao meio empresarial e do valor do estabelecimento de parcerias com organizações em geral. Ressalva-se, no entanto, que as duas instituições relacionadas com esta resposta são de porte considerável: uma é universidade privada e, a outra, é um centro universitário, ambas, com grande número de cursos, nas três áreas clássicas de formação. Não se pode estender e generalizar o comportamento (ou a falta de comportamento) dos dirigentes dos respectivos cursos de Administração à instituição como um todo. É bastante possível que

coordenadores de outros cursos tenham um comprometimento adequado em relação ao aproveitamento dos resultados de estágios.

Em três instituições (27,27%), verificou-se uma preocupação voltada exclusivamente para os estágios obrigatórios. Considera-se, também, nestes casos, uma certa desconsideração e alheamento aos estágios não-obrigatórios, como se estes fossem de interesse apenas para os alunos e não guardassem relação com o curso.

A despeito desta visão estreita das possibilidades do estágio como instrumento de formação profissional, um dos entrevistados foi bastante específico ao traduzir as contribuições do processo de avaliação:

“O processo de avaliação contribui para, com outros processos, promover as alterações necessárias em termos curriculares (disciplinas, ementas, programas e bibliografia).” (F6)

Outros depoimentos apresentam uma visão burocrática do processo:

“Uma decisão tomada com base nos *feedbacks* foi a abertura de possibilidade de apresentação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) em mais de uma forma, ou seja, há, agora mais de uma opção de trabalho final: monografia, relatório final, abertura de empresa virtual, etc.” (F1)

“As informações dos relatórios de estágio são processadas estatisticamente e encaminhadas, em forma de relatório, para a coordenação do Curso.” (F11)

Em seis respostas, ou 54,54% dos casos, há, aparentemente, uma apreciação mais abrangente das possibilidades dos estágios, incluindo-se os não-obrigatórios. Algumas opiniões mais interessantes são destacadas:

“Condições tecnológicas, *know-how*, encontrados pelos alunos, em estágio, ajudam a redirecionar áreas/conteúdos de disciplinas dos cursos.” (U5)

“O *feedback* é dado durante o Projeto Empresarial. Assim, podemos verificar as dificuldades dos professores, ajustando a grade curricular e o projeto. Ao final das bancas/apresentações é realizada uma reunião entre todos os professores que participaram do Projeto – orientadores, coordenador e professores das bancas – com objetivo de avaliar os pontos fortes e fracos, e sugestões para o próximo ano.” (U8)

“A política de estágio aproxima a IES do mercado de trabalho e possibilita ao aluno ter contato com a pesquisa científica e técnicas de consultoria, elevando o nível das discussões em sala.” (F2)

“As avaliações realizadas pelos alunos servem de referência para ações do Núcleo de Empregabilidade quanto à permanência, ou não, da empresa conveniada, análise de perfis dos alunos com relação à empresa, etc. Quanto ao estágio obrigatório, é analisada, inclusive, a interrelação com as disciplinas do Curso e seus programas.” (F9)

Um dirigente de instituição, com poucos anos de fundação, que está se preparando para a ocorrência do estágio supervisionado, a partir do sexto semestre do curso, relatou:

“As contribuições deverão ser utilizadas para correção de rumos, tanto da grade do Curso, como no procedimento didático dos professores e políticas da instituição com relação à formação.” (F10)

Em síntese, pode-se reconhecer que as instituições pesquisadas dedicam pouca atenção aos estágios não-obrigatórios e revelam uma visão predominantemente burocrática e formal dos estágios obrigatórios.

4.4 ENUNCIADOS SOBRE ESTÁGIO DE ESTUDANTES

Com fundamento em pressupostos desenvolvidos por Bloom (1973), Leenders e Erskine (1973) e Palmieri (1976), o autor elaborou um conjunto de enunciados que serviu de base para a entrevista semi-estruturada que constitui o cerne deste projeto de pesquisa. A entrevista foi dividida em três blocos inter-relacionados: PEDAGOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM (enunciados de 1 a 5); PEDAGOGIA DO TRABALHO (enunciados de 6 a 9); e ESTÁGIO DE ESTUDANTES (enunciados de 10 a 16).

Em termos operacionais, os entrevistados receberam uma cópia do formulário de pesquisa, convencionando-se que o entrevistador faria a leitura de cada

enunciado e, após, os entrevistados fariam os comentários que julgassem pertinentes. Eventuais dúvidas na interpretação de quaisquer dos enunciados foram sanados pelo entrevistador, fato que ocorreu pouquíssimas vezes, sendo desprezível seu registro.

4.4.1 Enunciado 1

Admitindo-se uma possível dissociação entre o **saber** e o **fazer**, é válido afirmar-se que **a teoria sem a prática é estéril**, isto, é não produz resultados concretos, tanto quanto **a prática sem a teoria é inconseqüente**, isto é, não revela compreensão e domínio dos princípios técnico-científicos que deveriam norteá-la.

Este enunciado pretendeu destacar a indissociabilidade entre a teoria e a prática como modelo mental indispensável na construção de projetos pedagógicos coerentes com a aprendizagem significativa. Como pré-profissional, o aluno deve ser orientado para uma adequada articulação entre teoria e prática, requisito indispensável para conferir consistência e algum nível de profundidade em seu quadro de referência profissional.

Cinco respostas (45,45%), sintetizadas abaixo, são congruentes e reforçam o espírito proposto no enunciado:

“É importante que o aluno saiba como aplicar aquilo que vê no dia-a-dia, que vê nas aulas. Quando ele leva isso, sem experiências, no mercado de trabalho, precisa de um tempo de adaptação para conseguir entender o que ele vê no final e as particularidades que existem dentro das empresas.” (U4)

“ Nós somos favoráveis a essa percepção. Nos dias atuais, em que o profissional, egresso da instituição, deve ser visionário, ter uma visão múltipla das áreas da organização, não é, entre o saber e o fazer. Então, justamente por isso, nós temos valorizado o estágio supervisionado e o estágio não-obrigatório, remunerado,

estimulado os alunos à prática da empresa-júnior, de atividades reais e estimulado outras atividades práticas. Então, a associação entre o saber e o fazer é uma realidade que nós vivenciamos.” (F1)

“Concordo. É impossível, principalmente nas Ciências Sociais, mais especificamente no curso de Administração, não haver a prática, como, por exemplo, o estágio supervisionado, pois esta ferramenta ajudará o estudante.” (F9)

“Eu concordo que deve existir uma prática acentuada no curso de Administração. Essa prática não deve preceder a teoria e nem a teoria deve preceder a prática. As duas devem rodar em conjunto, uma olhando para a outra e se desenvolvendo em conjunto. A Administração é um curso de ‘medicina de empresas’. Só que não dá para ter o cadáver ao lado do aluno, como tem a medicina. As organizações são vivas, não é? Elas são localizadas, não dá para transportá-las de um lugar para outro. Então, há que se ter um momento em que se discute a teoria e um momento em que se faz a prática. O curso de Administração é um pouco teórico, no começo, e prático, no momento seguinte, em que se exige uma demanda de orientação e supervisão muito grande. A teoria e a prática devem andar juntas, mas há uma dificuldade operacional muito grande.” (F10)

“A teoria é, no mínimo, uma inspiração para quem não tem nenhuma direção sobre como fazer. A prática, quanto mais associada a essa teoria, serve para validar ou refutar a teoria. Assim, as coisas acabam avançando. Se eu tenho uma concepção, eu vou na prática, e se vejo que aquela concepção está equivocada, eu tenho pelo menos um parâmetro e essa prática tende a estimular a concepção de novos conceitos; e é assim que as coisas tendem a evoluir.” (F11)

Na observação anterior, há um comentário interessante sobre a dificuldade operacional em conciliar teoria e prática concomitantemente. O entrevistado ressalta, no entanto, que “teoria e prática devem andar juntas”, reconhecendo o caráter simbiótico destas categorias operativas. Tais dificuldades foram relatadas por três entrevistados (27,27%), conquanto, no contexto, não apresentam divergência com a essência do enunciado:

“Pela experiência que a gente tem, aqui, que não é muito grande, eu acredito que seja correto. Uma das dificuldades que a gente tem, hoje, no primeiro ano, é que o aluno reclama: ‘Professor, nós estamos no final do ano e, ainda, não praticamos!’ Como é discutir Teoria Geral da Administração e associar isso à prática? E o estágio, hoje, que a gente tem já no primeiro ano, é de observação. O aluno não consegue associar aquilo que ele está observando com o que está aprendendo.” (C3)

“Aqui, na Escola, nós concordamos com esse enunciado. É bem coerente com nossas idéias. A dificuldade que nós encontramos é com relação aos alunos do curso noturno. A maioria dos nossos alunos é do curso noturno e nós vemos muita dificuldade em conciliar a atividade de estágio com o emprego. Nosso aluno tem que ter um emprego para custear os seus estudos. São raros os alunos que têm seus estudos custeados pela família.” (F6)

“O enunciado é correto. O problema, aqui na Escola, é que todos os alunos são do curso noturno, a maioria trabalha; então, é difícil conciliar o trabalho com o emprego. Os alunos que trabalham, no entanto, contam com uma experiência profissional que facilita a compreensão e assimilação dos conceitos teóricos.” (F7)

Dois respondentes (18,18%) concordam, em termos gerais com o enunciado, mas destacam a preponderância dos aspectos teóricos, considerando a vocação e propósito da escola:

“Tendo a concordar com esse enunciado, porém o papel fundamental de uma instituição de ensino superior, e de Administração, é ter um foco muito forte na parte teórica. A diversidade das organizações é muito grande para que a gente possa abranger as especificidades que cada aluno deseja, para as experiências que esse aluno já traz, também, que são as mais diversas possíveis. O papel fundamental, por parte de uma instituição que venha a fornecer o curso de Administração, é obter um enfoque muito preciso na questão teórica. Por que? Para que, a partir dessa teoria, o aluno possa se adaptar às diversas situações. As práticas de Administração mudam, frequentemente, ou por modismo, ou por serem ultrapassadas tecnologicamente, ou por readequação de processos, mas o embasamento que deu origem àquelas práticas se torna necessário até para fazer a mudança dessas práticas. Então, eu acho que sim. Eu acho que deve focar teoria e prática, prática e teoria, mas com um foco principal em questões teóricas.” (F2)

“É necessário cuidado com o pragmatismo exacerbado. No entanto, há uma forte exigência por parte do mercado de trabalho e alunos, para que haja uma forte ligação entre teoria e aplicação.” (U8)

Outro respondente (9,09%), ao contrário, ressalta a base prática, até porque esta é o objeto da pesquisa empírica.

“Colocado nesses termos, eu concordaria. No entanto, voltando para a área empresarial, acho que assim como os empreendedores aprendem muito é na prática, fazendo, depois buscam as formulações teóricas para o entendimento dessa práticas.” (U5)

Em síntese, verificou-se que 8 entrevistados (72,72%) manifestaram concordância básica com o Enunciado 1; destes, 3 respondentes (27,27%) apresentaram pequena ressalva em relação aos cursos noturnos. Em complemento, 3 entrevistados (27,27%) manifestaram concordância relativa. O quadro, a seguir, explicita tais opiniões:

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto, sem considerações restritivas.	■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	45,45%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto, ressaltando-se a dificuldade em conciliar o estágio para os alunos que já trabalham.	■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	27,27%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto, ressaltando-se a preponderância dos aspectos teóricos sobre as especificidades de cunho prático.	■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	18,18%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto, ressaltando-se a preponderância dos aspectos práticos em relação às formulações teóricas.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%

Quadro 4.4.1 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 1

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

4.4.2 Enunciado 2

A aprendizagem significativa requer o equilíbrio dinâmico entre o **saber** e o **fazer**, isto é, o aprendizado em consonância com a ação aplicada. Neste sentido, é válido afirmar-se que **aprende-se fazendo**, tanto quanto **faz-se aprendendo** e, ainda, **ensina-se aprendendo** e **aprende-se ensinando**.

Este enunciado complementa o anterior, aprofundando a discussão sobre a indissociabilidade entre a teoria e a prática, o saber e o fazer.

Três dirigentes (27,27%) forneceram respostas simples, lacônicas, econômicas. Respostas objetivas:

“Concordo.” (U5)

“Concordo, em gênero, número e grau.” (C3)

“Concordo, em gênero, número e grau.” (F7)

Cinco entrevistados (45,45%) discutiram a questão com maior grau de profundidade e forneceram respostas mais bem elaboradas

“Com respeito a “aprende-se fazendo”, ele tem dois conceitos: você pode aprender a fazer, mesmo sem saber o porquê; mas, o ideal é quando você aprender a fazer, sabendo já de onde vem aquilo que você precisa fazer. O estágio, nesse aspecto, vem na seqüência do Enunciado 1, ou seja, a partir do momento em que o aluno sabe que existe determinada atividade – e quando ele faz isso na prática – ele aprende fazendo, mas dando uma seqüência naquele aprendizado anterior.” (U4)

“Perfeitamente. O Enunciado 2 traz uma complementação do primeiro. Nós ressaltamos que os profissionais da atualidade – que nós pretendemos formar, também -, são pessoas que devem sempre estar aprendendo pelo fazer e pelo aprender propriamente dito, do aprender acadêmico, e, logicamente, devem estar sempre ensinando também, haja vista que são pessoas que vão estar inter-relacionando-se com outras pessoas que precisam aprender. O fato verídico é que essa associação é perfeita.” (F1)

“Novamente, uma afirmação em que não há contradições em sua construção. Em muitos casos da nossa política de estágios, utilizamos os critérios do PNQ para fazer com que o aluno perceba a realidade da empresa. Assim, quem detém as informações da empresa são os alunos e, em muitos casos, os professores – que são os orientadores -, necessitam aprender a realidade das empresas para poderem dar as orientações. Agora, a parte teórica, que é o modelo do PNQ¹, o professor sabe; mas, adequar isso à realidade da empresa é uma coisa que o professor tem que aprender com o aluno.” (F2)

“A Universidade é feita para pensar, para se aprender a pensar, em termos de mundo, em mudanças no mundo, em que está o ambiente externo. Para que este seja criticado e, trazendo-o para dentro da organização, ou de si mesmo, possa gerar uma tomada de decisão para melhorá-lo. Há uma necessidade de teorizar bastante, de se trabalhar com a experiência através do conhecimento exposto nos livros e do conhecimento dos professores, já que a prática, no sentido de se aprender a pensar a organização, esse mundo que a organização é, para depois fazer a prática disso aí, que é a leitura desse mundo da empresa e aplicar a teoria.” (F10)

“Na minha experiência, como professora, foi a coisa que mais me aconteceu: eu aprender mais com os meus alunos te fornece um *feedback*, justamente para você reformular seu pensamento.” (F11)

¹ PNQ refere-se à Fundação Programa Nacional da Qualidade (www.fpnq.org.br) que dispõe de roteiros para consultoria empresarial, utilizados como subsídios nos programas de estágios supervisionados desta instituição de ensino.

Dois professores (18,18%), concordando com o enunciado, referem-se aos alunos de cursos noturnos. O primeiro depoimento apresenta uma alternativa para conferir maior praticidade ao ensino e o segundo sugere uma investigação sobre o desempenho desses estudantes:

“Concordando com o enunciado, a nossa política é orientar os professores para que tragam a atividade prática para dentro da sala de aula. Se não há a possibilidade de se fazer o aluno obter a prática fora, nós pedimos aos professores que tragam-na para dentro da escola.” (F6)

“Correto. Inclusive, poderiam ser realizados novos estudos quanto ao fato dos alunos dos cursos de Administração trabalharem durante o período do curso. Essa vivência prática ajuda no entendimento teórico.” (F9)

Uma voz dissonante (9,09%), embora não negue o enunciado como um todo, apresenta certa preocupação em relação ao assunto em pauta:

“Depende como é interpretado. De qualquer forma, em nível acadêmico, sem uma fundamentação teórica consistente, o aluno só aprenderá fazendo se, realmente, tiver uma base teórica. A base teórica é primordial.” (U8)

As opiniões, sintetizadas no quadro seguinte, revelam que a maioria dos entrevistas apresentou concordância básica sobre os termos do enunciado: 3 entrevistados (27,27%) sem aprofundar as respostas, enquanto 5 respondentes (45,45%) foram mais explícitos em seus comentários. Em complemento, 3 respostas (27,27%) apresentaram concordância relativa; destas, 2 respostas (18,18%) enfocam a especificidade dos cursos noturnos na análise do enunciado.

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas positivas, sem aprofundar ou justificar as opiniões.	■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	27,27%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; respostas positivas, bem elaboradas, justificando as opiniões.	■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □	45,45%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; respostas, evidenciando a natureza específica dos cursos noturnos.	■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	18,18%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta evasiva, ressaltando a prevalência da base teórica sobre os fundamentos práticos.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%

Quadro 4.4.2 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 2

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo

4.4.2 ENUNCIADO 3:

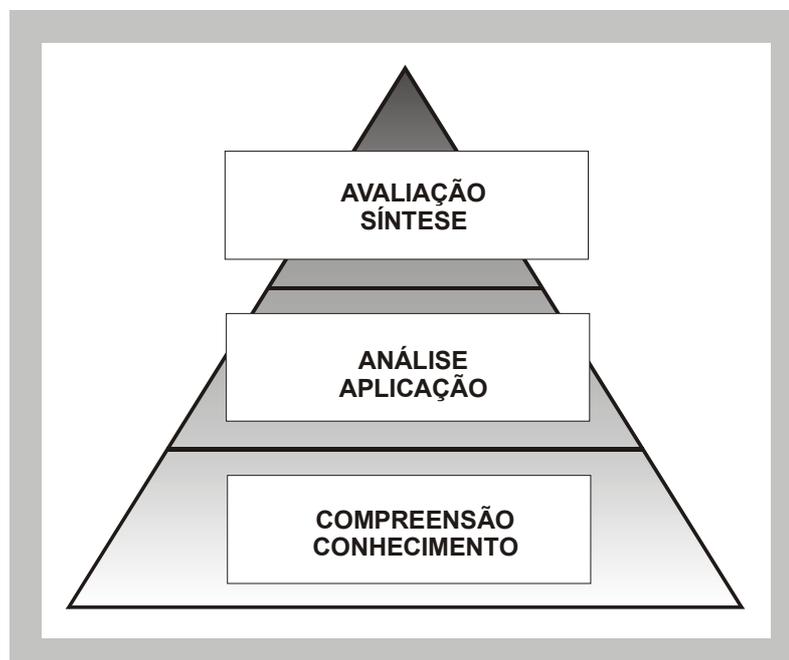


Figura 4 – Taxionomia de objetivos instrucionais
Fonte: O Autor - Pesquisa Bibliográfica.

A figura acima retrata, em caráter hierárquico e ascensional (da base para o topo), exemplo de uma taxionomia (ou classificação) de objetivos instrucionais: **conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação**, caracterizando a lógica indutivo-dedutiva.

Considerando a progressividade das matérias constantes do currículo do curso de graduação, pode-se afirmar que os conteúdos profissionalizantes estão estruturados do particular para o geral, do simples para o complexo.

Bloom (1973), ao descrever a taxionomia de objetivos instrucionais, ressalta que o processo de ensino-aprendizagem deve ser estruturado em níveis de

conhecimento, permitindo que o aluno, de forma gradativa, atinja desempenhos crescentes. Neste sentido, a compreensão é decorrência da assimilação de conhecimentos básicos, assim como a aplicação requer a compreensão do conjunto de conceitos básicos que balizam o exercício prático; a categoria analítica, por sua vez, só pode ser aplicada se houver o produto da ação humana, enquanto que o emprego da síntese é uma decorrência natural desse exercício intelectual que visa elevar o homem à categoria mais elevada, isto é, à capacidade de avaliar, dentro de uma visão holística, o seu próprio papel como indivíduo e ser produtivo. Conseqüentemente, a lógica hierárquica das categorias do modelo parece ser compreensível. Este enunciado, no entanto, provocou polêmica e opiniões divergentes.

Descrevem-se, inicialmente, cinco depoimentos (45,45%) com opiniões que são coerentes com o conteúdo proposto para análise crítica:

“Isso é correto, também. No nosso curso, a gente usa isso numa espécie de cadeia de valor, onde, no primeiro ano, ele tem disciplinas de fundamentação. No segundo ano, é uma fase introdutória, onde ainda tem uma fundamentação, mas já saindo para uma profissionalização. Então, algumas disciplinas já começam a profissionalizar. No terceiro e no quarto, ele tem esse processo de profissionalização. E, no quarto ano, ainda, com o Projeto Empreendedor, que é uma disciplina que integra, ele cria uma empresa, ele passa por todas as etapas. São exigidos oito aspectos que são: *Marketing*, Finanças, RH, Produção, etc. Então, ele monta uma empresa fictícia, exigindo-se todo o conhecimento que ele teve ao longo do curso.” (C3)

“Exatamente. O curso está desenhado, está construído, exatamente dessa forma. O aluno inicia as suas etapas escolares na Faculdade de Administração, justamente tomando um conhecimento genérico da Administração, podendo, com isso, firmar os primeiros conceitos de ciência e, na seqüência, aparecem disciplinas que vão abrindo a sua compreensão para este mundo, de forma – exatamente como está construída a pirâmide –, de forma ascensional. O Estágio I vem consolidar esse conhecimento e compreensão introdutórios e, depois, numa fase seguinte, no Estágio II, ele entra já num escopo de análise de detalhes mais profundos da organização, do comportamento organizacional, inclusive elaborando um projeto de pesquisa que é a síntese final do curso e, através do projeto de pesquisa do Estágio III, oferecer uma avaliação competente da situação empresarial, podendo propor não só um diagnóstico, mas o prognóstico para a empresa, haja vista toda a instrução que já teve durante os quatro anos do curso.” (F1)

“No modo de vista geral, sim. A estruturação do currículo parte para fornecer, no primeiro ao segundo anos, uma visão de mundo, no segundo ao terceiro anos, as

questões voltadas mais para a formação profissional e, no último ano, grande parte do currículo é voltada ao projeto final do curso e, conseqüentemente, à aplicação desses conteúdos.” (F2)

“Aqui, na Escola, a nossa estrutura curricular é dividida em quatro momentos. No primeiro, nós temos as disciplinas que nós chamamos de fundamentação. São as disciplinas que passam ao aluno a fundamentação teórica necessária para o exercício da cidadania, da ética, da responsabilidade. No segundo momento, nós temos as disciplinas de instrumentação. São disciplinas que nós chamamos de ferramentas, que permitem ao aluno a aquisição de conhecimentos úteis para a vida. No terceiro momento, nós temos as disciplinas de profissionalização: são a essência da Administração. E, no último momento, temos as chamadas disciplinas de integração, onde o aluno vai aprender a usar todo o conhecimento de forma integrada e sintetizadora.” (F6)

“Eu acredito nisso aí Que você vai formando um pensamento, que você vai se dirigir para o geral. Você vai agregando variáveis para o conjunto, como condição para entender esse conjunto.” (F7)

Um entrevistado (9,09%) adotou uma resposta em que enfatiza as duas possibilidades de organização do conhecimento humano (indução x dedução; dedução x indução) , apresentando uma visão diferenciada da matéria:

“Eu entendo que existem as duas situações: quando eu parto do particular para o geral e do geral para o particular. Quanto à progressividade do currículo, eu entendo que ele parte das matérias básicas, do simples, e depois vai para o complexo. Por que o complexo? Porque o curso vai caminhando para aquelas disciplinas mais específicas, mais técnicas, onde volta a esse aprendizado.” (U4)

Cinco entrevistados (45,45%) adotam um raciocínio diverso da lógica proposta no enunciado, virando o modelo de “cabeça para baixo; o segundo depoimento, possivelmente por falta de melhor compreensão do conteúdo, é incongruente em si mesmo, enquanto os demais sugerem uma inversão da lógica operacional descrita no modelo:

“Em parte. Aqui nós estamos fazendo uma nova experiência, com um novo currículo, que está no segundo semestre de implantação, onde nós procuramos misturar um pouco essa conceituação, como foi proposta no enunciado. No novo currículo, nós já estamos colocando o aluno no sentido de vivenciar a complexidade da gestão empresarial, já no primeiro semestre, e eu, no segundo ano, leciono Empreendedorismo, reforçando esse vínculo com a prática. Esta é uma forma de evitar a desmotivação do aluno, na fase inicial do curso, quando ele tinha Sociologia, Psicologia, Filosofia, de acordo com a visão do especialista da área lá do curso de origem e não aplicado à Administração.” (U5)

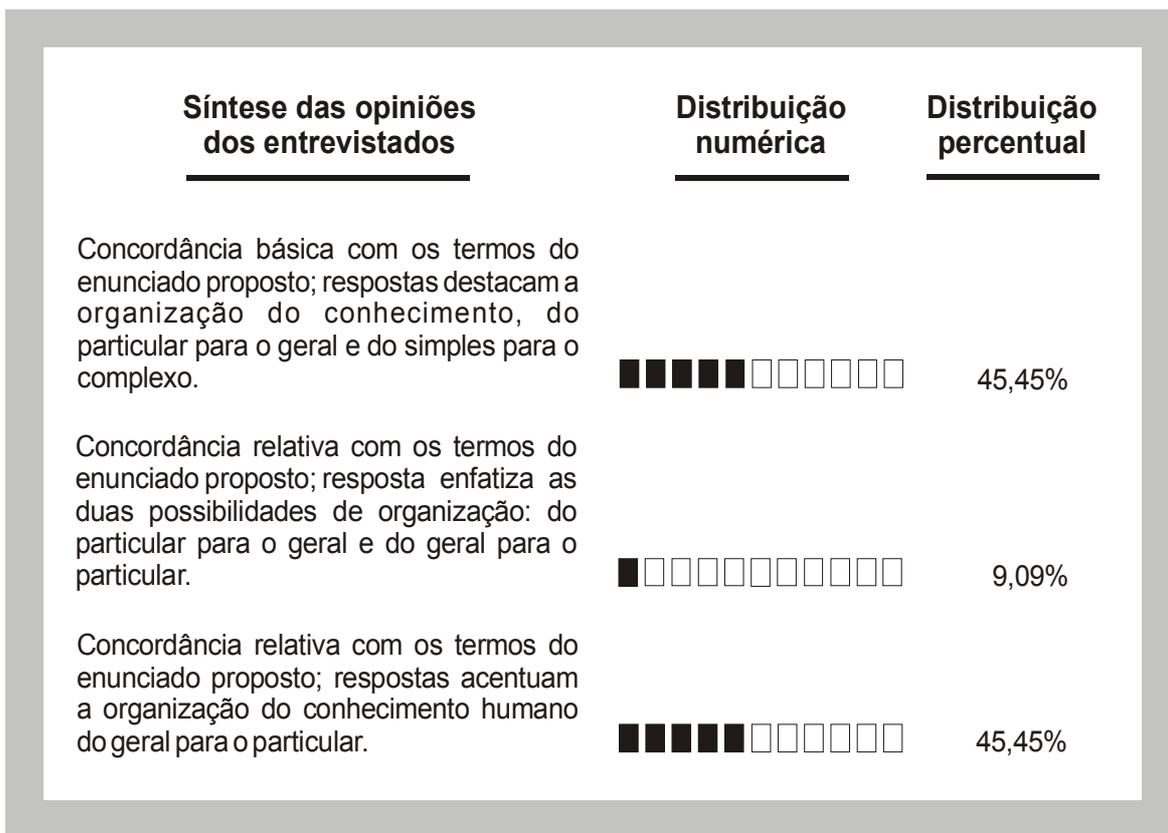
“Veja, na TGA, a organização de conteúdos é do geral para o particular. Você começa explicando o que é a Administração, o que faz o administrador, e depois você entra nas Escolas. O raciocínio é do geral para o particular. Eu acho que todo mundo faz assim.” (U8)

“Estão estruturados do geral para o particular e do simples para o complexo e mais profundo, sem, no entanto, perder a visão holística ou sistêmica.” (F9)

“No tempo do currículo mínimo do curso de Administração existia certa rigidez: tinha que se dar certas cadeiras para ter acesso a outras, Hoje, o MEC abriu a questão. Você pode colocar qualquer cadeira, em qualquer momento. Então, isso subverteu, um pouco, a concepção clássica de organização curricular.” (F10)

“Eu tenho uma crítica para fazer no curso de Administração, já de muitos anos. O curso está de ponta-cabeça em relação ao avanço da maturidade do aluno, e isso contribui para a evasão escolar. Você tem alunos com 17, 18 anos de idade, entrando na Faculdade, e os professores de Teoria Geral da Administração, de Sociologia, de Filosofia, pegando esses meninos, nessa faixa etária, nesse momento em que eles estão absolutamente poderosos, porque passaram no vestibular e é só festa. E você tem que falar para eles sobre Taylor, Fayol... Isso é completamente inoportuno. Na minha concepção, o curso deveria começar com Marketing, Produção, RH, que eu acho que coincide mais com a forma natural de aprendizagem. Porque a gente aprende primeiro a fazer, para depois entender o porquê. Na Faculdade, eles fazem o contrário. A parte mais conceitual deveria ser o fechamento do curso, o aluno com 22, 23 anos, e matérias como TGA, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Ética. Isto poderia ser a diferença entre o técnico de Administração e o gerente: eu deixaria essa parte de gestão para o final.” (F11)

Em resumo, o Quadro 4.4.3 (p. 98) sintetiza as opiniões levantadas em relação a este enunciado, configurando uma divisão de opiniões que, certamente, oferece subsídios interessantes para análise, reflexão e comentários críticos do leitor.



Quadro 4.4.3 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 3

Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

4.4.4 Enunciado 4

A estrutura curricular do curso de Administração (inclusive nas habilitações existentes em sua instituição de ensino, se for o caso), configurada pelo conjunto de matérias de cunho básico, instrumental e profissionalizante, está organizada com o propósito de permitir ao aluno – à medida em que avança nos anos de estudo – a construção de um quadro-de-referência teórico que se inicia com conhecimentos elementares e que se completa com uma visão sistêmica do contexto básico a que o curso se refere.

Este enunciado, de caráter específico, tomando como exemplo a estrutura curricular do curso de Administração, reproduz, *in verbis*, a essência do enunciado

anterior. Curiosamente, o discurso sobre esta questão – referenciando o dia-a-dia da experiência profissional dos entrevistados, como coordenadores de curso, ou de estágio supervisionado, quase alcançou a unanimidade de opiniões concordantes, em flagrante contraste com os comentários expendidos no enunciado anterior.

Destaca-se, inicialmente, uma voz discordante (9,09%) com o preceito discutido, mas que se mantém coerente com a posição defendida no item anterior:

“A prática é exatamente o contrário. TGA não é um conhecimento elementar. TGA seria uma disciplina sistêmica. O elementar seria Matemática Básica, Contabilidade e, aí, Administração Financeira. Hoje, é exatamente o contrário. Todo mundo faz esse discurso, mas se você prestar atenção no que acontece, a gente fala uma coisa e faz exatamente o contrário.” (F11)

Em outra linha de raciocínio, um dos entrevistados (9,09%) valida o conteúdo proposto, mas faz questão de registrar que não contradiz a opinião onde defendeu, em parte, o enunciado anterior:

“Embora não contradizendo a afirmação anterior, isto também é pertinente no nosso novo currículo.” (U5)

Os oito depoimentos seguintes (72,72%) apresentam concordância com os termos do enunciado proposto. O primeiro depoimento é bastante específico em relação ao curso coordenado pelo depoente; os demais têm um caráter mais genérico:

“No nosso projeto pedagógico, a gente vislumbra a competência que o administrador tem que desenvolver. Uma delas é a visão sistêmica, outra, comunicação, outra, conhecimentos lógico-quantitativos, espírito empreendedor, formação humanística e atualização. São seis itens que a gente tem como objetivo para que o administrador saia com esse perfil.” (C3)

“Sim, ele trabalha com essa concepção: das disciplinas básicas e, depois algumas coisas específicas da habilitação que ele escolheu, dando condições para que essa visão sistêmica do curso, e da empresa, acabe acontecendo.” (U4)

“Perfeitamente. Essa é uma situação real existente em nosso curso. Isso foi orientado e determinado pelo próprio Ministério da Educação, através de resolução do Conselho, justamente dividindo as disciplinas nesses três grandes grupos, que seriam o básico, o instrumental e o profissionalizante.” (F1)

“Sim, há uma forte preocupação em transformar o modo de percepção do aluno, a partir já do terceiro semestre. Verifica-se que o aluno não tem, logo após o vestibular,

a possibilidade de acompanhar aquele ritmo que é necessário para uma turma. Nós temos uma política de nivelamento, para fazer com que a gente tenha condições, o mínimo possível, para começar um trabalho para mudar o modo como esses alunos enxergam o mundo. E esse é, praticamente, o papel do primeiro ano do curso. E aí sim, parte-se, apoiado na a política de estágios, com um aumento da carga de leituras e embasamento teórico. É a nossa política de estágios que corre, lado a lado, com a formação do aluno, não apenas na absorção da teoria, mas até na produção de conhecimento. O professor está na sala de aula, ensinando metodologia e pesquisa aplicada. A idéia é que o aluno produza a socialização do conhecimento para os outros alunos da Faculdade.” (F2)

“É. Já foi praticamente respondido antes, não é? Aqui, eu posso acrescentar que nós procuramos seguir o que está prescrito na legislação, especialmente o que está na resolução do Conselho Federal da Educação que estabelece as diretrizes curriculares do curso. No entanto, nós buscamos, também, na medida em que a legislação em vigor nos permita, enfatizar conteúdos regionais. Nós trabalhamos com a estrutura curricular básica, determinada pelas autoridades competentes e completamos essa estrutura com aspectos que falem da realidade do Paraná, especialmente de Curitiba, de modo que o aluno tenha um contexto, isto é, que veja aquelas disciplinas de forma contextualizada. Que ele veja a aplicabilidade, que ele veja a associação de idéias e de conceitos, que veja o mundo que ele está vivendo: de globalização, até a microrregião, em Curitiba, onde ele está vivendo.” (F6)

“Os nossos cursos têm justamente essa concepção: preparar o aluno, gradativamente, para que, no final da graduação, reúna as competências e habilidades necessárias para contribuir com o desenvolvimento das empresas e da realidade econômica e social que nos cerca.” (F7)

“Sim, principalmente com as habilitações.” (F9)

“A estrutura curricular do curso de Administração está ancorada em Filosofia, Sociologia, Psicologia, Ética, Matemática, Ciências Econômicas, etc... Que daí vai evoluir para a administração específica, que seria a profissão em si, essa coisa toda. Isso vai levar à visão sistêmica.” (F10)

O último depoimento que se apresenta (9,09%), revela um certo descrédito, não em relação ao modelo de aprendizagem subjacente ao enunciado, mas ao visualizar o desempenho do aluno:

”No projeto pedagógico antigo, que está se encerrando em 2002, pela sua estrutura, conteúdo anual e não semestral, tenho algumas dúvidas, como: se o aluno conseguiu absorver o conteúdo trabalhado em sala de aula; se o aluno é capaz, de acordo com a base teórica exposta, de aplicar ou ter uma visão sistêmica.” (U8)

A sinopse dos depoimentos revela que oito depoimentos (72,72%) aceitam o conteúdo do enunciado exposto, sem restrições. Duas respostas (18,18%)

apresentam concordância relativa e a última (9,09%) é destoante do conjunto de opiniões:

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas destacam a progressividade do processo de aprendizagem: de conhecimentos elementares a uma visão sistêmica.	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □	72,72%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta aceita a progressividade de assimilação de conhecimentos: do particular para o geral.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta discute a capacidade do aluno em assimilar conteúdos e desenvolver a visão sistêmica do curso	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Discordância básica com os termos do enunciado proposto; resposta defende a idéia de que o processo de aprendizagem está organizado do geral para o particular.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%

Quadro 4.4.4 – Síntese das Entrevistas –Enunciado 4
Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

4.4.5 Enunciado 5

O processo de ensino-aprendizagem não se limita, necessariamente, ao ambiente acadêmico. É possível que o aluno, em contato com o mundo do trabalho, na condição de empregado ou de estagiário, possa ter a oportunidade de antecipar o domínio de conteúdos técnico-científicos, independentemente do período em que se encontra em seu curso de graduação ou das matérias que estiver cursando.

Este enunciado completa e reforça o conteúdo dos Enunciados 1 e 2, que versam sobre o significado da aprendizagem significativa. O intuito é o de destacar o valor educativo das atividades práticas no âmbito organizacional como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano.

Um dos entrevistados (9,09%) mostrou-se cético quanto à possibilidade do aluno ou profissional adquirir ou desenvolver “conhecimento científico”, como se tal categorização pudesse restringir-se, exclusivamente, à “Academia”:

“Acredito que o conteúdo técnico, sim. O científico não, pois fora da Academia, salvo algumas exceções, os alunos só conseguem desenvolver ou adquirir conhecimentos científicos em grandes empresas. Em geral, as empresas não desenvolvem pesquisas científicas. Isto faz com que o aluno somente aprimore sua capacidade técnica. Esta condição acontece mesmo quando o aluno está cursando a graduação e atua no mercado de trabalho.” (U8)

Outro entrevistado (9,09%) discute o paradoxo da apropriação do conhecimento dentro de uma ótica mais abrangente, menos restritiva:

“Hoje, principalmente, nas escolas particulares, há uma inversão. Os alunos já vêm com uma formação, com um pensamento formado. E daí, quando ele se integra na universidade, ele tem dificuldade de estudar nas cadeiras básicas. Já foi formado no trabalho e, aí, fica uma coisa confusa... Eu acho que o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido de forma complementar: na empresa, na sala-de-aula, com os colegas, nos corredores, tudo.” (F10)

Dois entrevistados (18,18%) reportam-se à dicotomia cursos diurnos *versus* cursos noturnos, para responder a questão:

“Nós temos, aqui, duas realidades diferentes: a realidade do aluno do curso diurno e do curso noturno. O aluno do curso diurno tem muito pouco contato com a empresa; normalmente, os seus estudos são custeados pela família, e ele vai ter esse contato com o mundo empresarial só no momento do estágio obrigatório. A grande maioria, cerca de 80%, são alunos do curso noturno, que já tem um contato com o mundo do trabalho, que trabalham para custear os estudos. São duas escolas diferentes, que são tratadas de forma diferente.” (F6)

“Nós só temos cursos noturnos e a maioria dos alunos tem emprego ou estágio. Pouquíssimos alunos não têm experiência de trabalho ou de estágio. Esta realidade dos cursos noturnos cria uma atmosfera propícia para o entrelaçamento entre teoria e prática, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem.” (F7)

Os sete depoimentos seguintes (63,63%) são enfáticos em ressaltar os benefícios da associação entre vivência profissional e realidade acadêmica:

“Isso é muito comum quando você tem alunos que já trabalham, seja na forma de estágio remunerado, ou não, ou no trabalho, com carteira assinada, e aqueles que não trabalham. O desenvolvimento dos alunos que já trabalham é mais acentuado do que os alunos que não têm a vivência profissional.” (U4)

“Sem querer bater na mesma tecla, isto tem muito a ver com a disciplina que eu leciono, que é Projetos Empresariais, e a outra disciplina, Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios, onde procuro inserir o aluno, desde o segundo período do primeiro ano na realidade empresarial, não só trazendo empresários para, dentro da sala-de-aula, relatar suas experiências, mas também levando os alunos a fazer entrevistas e levantamentos de informações junto aos empresários que estão em atividades fora do *campus* escolar.” (U5)

“Isso é uma realidade. Nós temos, hoje, no primeiro ano do noturno, para exemplificar, alguns alunos que trabalham em grandes companhias. Então, quando você fala para eles, lecionando TGA, eles conseguem rapidamente associar os conteúdos àquela prática deles. Inclusive, eles chegam aqui, na Coordenação, e dizem: ‘Professor, olha, tem disciplina que não tem nada a ver. Os caras estão falando sobre sistemas de qualidade. Nós já estamos com o *Six Sigma*. Olha, este é o material dos cursos que eu participo na empresa.’ Veja, este é um exemplo e não pode servir de baliza para o conjunto de alunos do primeiro ano. Mas, eu concordo que a faculdade ainda está distante da prática empresarial.” (C3)

“Claro. No caso dos nossos alunos, nós temos procurado evitar o ambiente estritamente acadêmico. Principalmente, nos anos de 2001 e de 2002, nós temos enfatizado a prática. O aluno, tendo uma visão externa do ambiente acadêmico, fazendo estágio já no terceiro semestre – incluímos no currículo 2 do curso -, tende a motivar-se, aproveitar melhor as aulas, descortinar, portanto, o seu futuro profissional.” (F1)

“Nesse ponto, nós temos muitos alunos com idade fora da idade universitária. Temos cerca de 40% dos nossos alunos – este índice já foi maior, está abaixando – com mais de 25 anos, ou seja, já têm uma experiência profissional de 5, 6 ou 7 anos. Por essa característica, a forma com que eles participam das aulas é mais intensa e produtiva. Eles auxiliam os alunos que estão entrando na Faculdade a ter um maior domínio e uma percepção da experiência profissional. Por isso, nós não devemos criar empecilhos para que os alunos desenvolvam suas atividades profissionais, ao mesmo tempo em que fazem o curso.” (F2)

“Sim. A experiência de trabalho é útil e interessante, pois o aluno pode discutir conceitos e alternativas em sala-de-aula, aperfeiçoando a sua formação e contribuindo para melhorar a qualidade das aulas.” (F9)

“Essa observação é perfeita. Como eu trabalho na área de estágio, tenho acompanhado muitos processos seletivos em que as empresas querem contratar um acadêmico sem experiência anterior. Eles estão avaliando os perfis individuais, muito mais pelas habilidades comportamentais, do que pelas técnicas. Um executivo me falou: ‘O princípio da nossa organização é que qualquer coisa que dependa de conhecimento técnico, se a pessoa tiver um determinado perfil comportamental, ele

vai aprender'. Eu acho bem interessante isso, o requisito de habilidades de relacionamento social, de cunho comportamental, na supremacia em relação aos requisitos técnicos. Eu já tive algumas experiências assim, de péssimos alunos, e eu vou ver o que vai acontecer. Apareceu uma ótima vaga. A pessoa pediu para eu não colocar em edital, para indicar um candidato. Eu indiquei ele. É uma oportunidade. Eu acho que as instituições têm uma hipocrisia nesse sentido, pelo tudo que se faz: se tem uma bolsa-de-estudos, para quem é?; uma vaga de emprego, para quem é? É para o melhor aluno. Na verdade, o que a gente dever fazer é concentrar-se no pior aluno, porque o melhor aluno tem condições de cuidar de si mesmo. O que é que eu fiz? Eu indiquei o pior aluno para a vaga, aquele que dormia em sala-de-aula. E o que é que aconteceu? Aconteceu um milagre! Aconteceu um milagre com ele. O rapaz chegou lá e se deu muito bem. Poderia ter-se dado mal; com o bom aluno, também. Esse menino, de zero, pulou para aluno nota 10. Foi uma mudança assim: você pegava aquele piá de cabelo "*punk*", bermuda e chinelas havaianas e, depois de seis meses, ele estava de terno. Eu mudei a minha visão. Eles me acham louca. 'Tudo o que é melhor, você dá para os piores.' É isso mesmo." (F11)

No fecho das considerações sobre a Pedagogia do Ensino-Aprendizagem, objeto destes cinco primeiros enunciados, observa-se os entrevistados conferem alto grau de importância à simbiose teoria x prática. O Quadro 4.4.5 (p. 105) demonstra, de forma inequívoca, que 9 respondentes (81,81%) valorizam a articulação entre a teoria e a prática, dos quais 18,18%, em particular, referem-se à realidade dos cursos noturnos, onde a maioria dos alunos são trabalhadores. Duas respostas (18,18%) apresentam concordância relativa em relação ao enunciado proposto:

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta admite que o aluno possa desenvolver sua capacidade técnica, excluindo a aquisição de conhecimentos científicos.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta destaca dificuldade de adaptação do aluno com experiência de trabalho ao ambiente acadêmico.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas destacam as particularidades dos cursos noturnos e a contribuição dos alunos-trabalhadores no processo de ensino-aprendizagem.	■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	18,18%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas destacam o valor da articulação conjunta de teoria e prática na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □	63,63%

Quadro 4.4.5 – Síntese das Entrevistas –Enunciado 5

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

Na seqüência, examinam-se quatro enunciados que dizem respeito à Pedagogia do Trabalho. O intuito é discutir certas especificidades do mundo do trabalho, completando-se o quadro-de-referência para a inclusão da problemática do estágio de estudantes e a análise crítica do modelo referencial, objeto desta dissertação.

4.4.6 – Enunciado 6:

O exercício profissional pressupõe o convívio, a familiaridade e o domínio cognitivo-afetivo do conjunto integrado e sistêmico das ações que consubstanciam a profissão.

Por domínio cognitivo entendem-se os objetivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais.

Por domínio afetivo entendem-se os objetivos que descrevem mudanças de interesses, atitudes e valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado.

Este enunciado advoga que a convivência e a familiaridade com os requisitos e desafios do exercício profissional só podem ser obtidos por intermédio da prática continuada. A vivência prática possibilita ao profissional o domínio das competências e habilidades indispensáveis ao exercício de sua profissão.

Quatro entrevistados (36,36%) concordaram com o enunciado. A terceira e quarta respostas foram lacônicas, mas, pela inflexão de voz, em caráter positivo, o entrevistador percebeu ser desnecessário aprofundar a questão; as demais foram mais elaboradas:

“Esse conjunto de exigências acontece ao longo do tempo. As habilidades intelectuais acabam sendo desenvolvidas e, conseqüentemente, há um crescimento do domínio afetivo. O indivíduo desenvolve o ambiente de trabalho e busca aperfeiçoar-se no seu trabalho.” (U4)

“Concordo.” (U8)

“Este enunciado é perfeito, porque destaca que o profissional deve desenvolver as habilidades técnica, humana e conceitual, indispensáveis para o exercício de sua profissão.” (F7)

“Sim. No domínio afetivo, eu acrescentaria sentimentos e emoções.” (F9)

Uma resposta (9,09) destaca a supremacia de fatores afetivos e critica a competitividade exacerbada do ambiente de negócios:

“As pessoas da nossa faixa etária têm uma forma de se relacionar no trabalho com muito mais cortesia. Eu observo que, quanto mais jovem é a pessoa, ela tem entrado no mercado de trabalho de uma forma muito mais competitiva. Isso me preocupa. Eu conversei muito com meus alunos.. ‘Você está querendo ascender ao poder?’ Isso representa que você vai ter que abrir mão de alguma coisa, de amigos, de final de

semana. Você, estando na profissão, se vê obrigado a trabalhar com técnica, com sentimentos, mas eu vejo que, cada vez mais, em nome da profissionalização, as pessoas estão se afastando das relações pessoais.” (F11)

Quatro entrevistados (36,36%) discorrem sobre o assunto, focalizando o processo de formação acadêmica, como etapa de preparação para o exercício da futura profissional, a despeito do enunciado em si tratar, objetivamente, do trabalho profissional:

“Bom. O comentário seria de concordância. Em primeiro lugar, na vivência prática e, em segundo lugar, a grande influência do domínio afetivo na determinação, na perseverança, enfim, na vida pessoal e profissional do aluno.” (U5)

“Isso vem só nos apoiar e sustentar a nossa idéia de ‘cadeia de valor’, onde o primeiro nível é, na verdade, uma fundamentação. Você não tem como evoluir, sem antes dizer pra ele: existe todo um embasamento teórico que vai dar sustentação a uma compreensão futura.” (C3)

“Concordamos, também, com esse enunciado. Nós temos procurado permitir ao aluno justamente essa construção cognitiva como a afetiva, desenvolvendo a parte técnica do aluno e a parte humana, o domínio relacional, tanto no ambiente acadêmico, como no empresarial, onde eles já são orientados de uma maneira interdisciplinar para trabalhar em equipe, nas diversas áreas da organização. Nós acreditamos que seja perfeitamente viável inculcar, no ensino superior, essas realidades, sem dissociá-las de forma alguma.” F1)

“A interação entre teoria e prática é uma realidade no curso de Administração. Por intermédio de estágios ou de experiências profissionais, os alunos trazem conhecimentos para a sala-de-aula. O desenvolvimento profissional prevê algo mais e, por isso, o campo da Administração é tão amplo: ele deve estudar Psicologia, Sociologia, Filosofia...” (F10)

As duas últimas entrevistas (18,18%) salientam o cenário de exercício profissional, proposto no enunciado. A primeira resposta menciona o perfil do egresso do curso de Administração, como baliza para orientar as políticas e procedimentos internos, embora tal descrição pareça convencional, uma espécie de “faz-de-conta”, conforme se depreende da leitura crítica. A outra resposta apresenta, ao menos, o reconhecimento de que as instituições de ensino, em geral, não têm mecanismos apropriados para acompanhar os egressos:

“Aqui, entra-se num ponto em que eu acho essencialmente falho em qualquer instituição de ensino que eu conheço. Avalia-se, por parte do aluno, o conhecimento

adquirido numa determinada disciplina, mas não se faz o acompanhamento – não conheço nenhuma instituição que faça isso - do seu desenvolvimento cognitivo voltado à aplicabilidade daqueles conteúdos em ações práticas. Não se consegue avaliar isso. Também do ponto de vista afetivo, é muito difícil verificar e fazer uma avaliação do aluno. Nós temos exemplos, assim: chega um aluno do último ano, a gente vai conversar e pergunta: ‘o que mudou em você nesse processo?’ Aí, tem toda uma escala de respostas: ‘eu mudei isso, eu mudei aquilo, a minha capacidade de trabalhar em equipe foi desenvolvida, a minha liderança...’ Ou seja, algumas coisas a gente muda, mas a gente avalia o processo no final, como se fosse fazer a inspeção final do produto e não o de verificar passo a passo e individualizar cada aluno. O ideal é avaliar a evolução do aluno, ao longo do curso, verificando as mudanças de ordem cognitiva e afetiva e completar esse processo com o acompanhamento de egressos. Isso, no entanto, é uma mudança de paradigmas muito grande na atual situação.” (F2)

“No nosso projeto pedagógico, nós procuramos contemplar isso em dois momentos. No primeiro momento, na definição do nosso egresso, ou seja, quais as habilidades e competências que ele dever ter ao terminar o curso e, a partir disso, montam-se todas as estruturas e todas as ferramentas necessárias para que ele chegue lá, tanto no domínio cognitivo, quanto no domínio afetivo. Num outro momento, isso é tratado, também, na avaliação discente. Procuramos fazer com que a avaliação não se restrinja apenas ao aprendizado formal. Procura-se avaliar o aluno de uma forma mais ampla, verificando-se, inclusive, o crescimento pessoal dele durante a execução dos trabalhos de uma determinada disciplina.” (F6)

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas aceitam a idéia de convivência, familiarização e desenvolvimento dos domínios cognitivo-afetivo no exercício da profissão.	■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	36,36%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; resposta destaca a supremacia de valores afetivos sobre a visão utilitarista do desempenho profissional.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas focalizam políticas e procedimentos internos das instituições de ensino, em detrimento da visão do campo de exercício da profissão.	■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	36,36%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas visualizam a figura do egresso do curso, resultado do processo de ensino-aprendizagem.	■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	18,18%

Quadro 4.4.6 – Síntese da Entrevistas – Enunciado 6

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

Em termos sintéticos, apresenta-se, a seguir um balanço do resultado das opiniões do quadro acima: quatro entrevistados (36,36%) concordaram basicamente com os termos do enunciado proposto; uma entrevista (9,09%), revelou preocupação com a competitividade exacerbada e a possível perda de valores éticos, humanos e sociais; quatro entrevistados (36,36%) discutem a questão no interior do ambiente acadêmico, ao invés de focalizar o campo do exercício profissional; finalmente, os dois últimos relatos (18,18%) colocam em cena a figura do egresso do curso, apresentando maior aderência com o objeto do questionamento.

4.4.7 Enunciado 7:

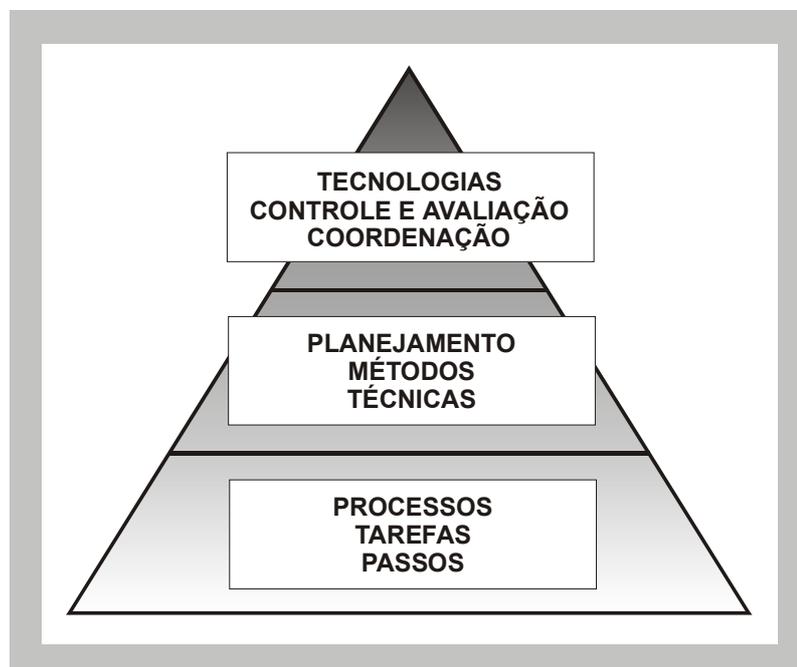


Figura 5 – Taxionomia de Categorias Operativas
 Fonte: O Autor – Pesquisa Bibliográfica

O conjunto integrado e sistêmico das ações que consubstanciam a profissão ocorre em níveis diversificados, através de procedimentos que se classificam em categorias operativas, do particular para o geral:

- CATEGORIA OPERATIVA 1: Procedimentos em termos de **passos**
- CATEGORIA OPERATIVA 2: Procedimentos em termos de **tarefas**
- CATEGORIA OPERATIVA 3: Procedimentos em termos de **processos**
- CATEGORIA OPERATIVA 4: Procedimentos em termos de **técnicas**
- CATEGORIA OPERATIVA 5: Procedimentos em termos de **métodos**
- CATEGORIA OPERATIVA 6: Procedimentos em termos de **planejamento**
- CATEGORIA OPERATIVA 7: Procedimentos em termos de **coordenação**

• CATEGORIA OPERATIVA 8: Procedimentos em termos de **controle e avaliação**

• CATEGORIA OPERATIVA 9: Procedimentos em termos de **tecnologias organizacional e operacional**

Este enunciado retrata a competência humana ao longo de um *continuum*: das coisas simples às coisas complexas. O domínio cognitivo-afetivo das ações profissionais não ocorre aos saltos, mas obedece à ordem intransponível da lógica. Do mesmo modo que na pedagogia do ensino-aprendizagem, a manifestação prática das ações humanas, na denominada pedagogia do trabalho, está organizada hierarquicamente, da base para o topo, em diferentes graus de dificuldade/complexidade.

Quatro comentários (36,36%), concordando com os termos do enunciado foram sucintos, não dando margem e nem exigindo explicações adicionais:

“Sim! (U8)

“É. Posso concordar contigo, também.” (C3)

“Concordo.” (F9)

“Eu concordo com o modelo, não tenho muito o que comentar.” (F11)

Quatro comentários (36,36%), aceitando o conteúdo do enunciado, destacam algumas características da taxionomia de categorias operativas, inerente ao ambiente empresarial:

“Nesse modelo, entende-se que, na base, as atividades seriam mais fáceis e passadas dentro da empresa, de um para outro, de uma maneira geral. Já, no segundo estágio, onde aparecem técnicas, métodos e planejamento, já aparece um trabalho mais aprofundado; é uma situação que demanda um pouco mais de conhecimento. Quando nós temos coordenação, controle e avaliação e desenvolvimento de tecnologias, já há a necessidade de, além da prática, aprofundar os conhecimentos teóricos.” (U4)

Hoje, o que se quer são profissionais polivalentes, que possam atuar tanto na parte da definição de estratégias, quanto na parte tática e, às vezes, na parte operacional do processo produtivo. O que se quer são profissionais que tenham uma visão holística do processo de gestão ou de todo o processo produtivo, adotando técnicas ou tecnologias apropriadas a cada situação particular.” (U5)

Correto. Isto retrata a diferenciação das atividades organizacionais, da base para o topo. À medida em que se sobe na hierarquia da empresa, as atividades tendem a um maior grau de abrangência e complexidade.” (F7)

“Isto aqui está perfeito. Mas, o que se tende a fazer, hoje, é que o controle seja geral dentro da organização, embora os níveis operacionais planejem menos e executem mais, mas participam do processo de definição dos passos, das tarefas, dos processos. E isso sobe para um *feedback* estratégico e não só um *feedback* operacional, funcional, que dá uma visão míope do processo, que tem os impactos internos e externos.” (F10)

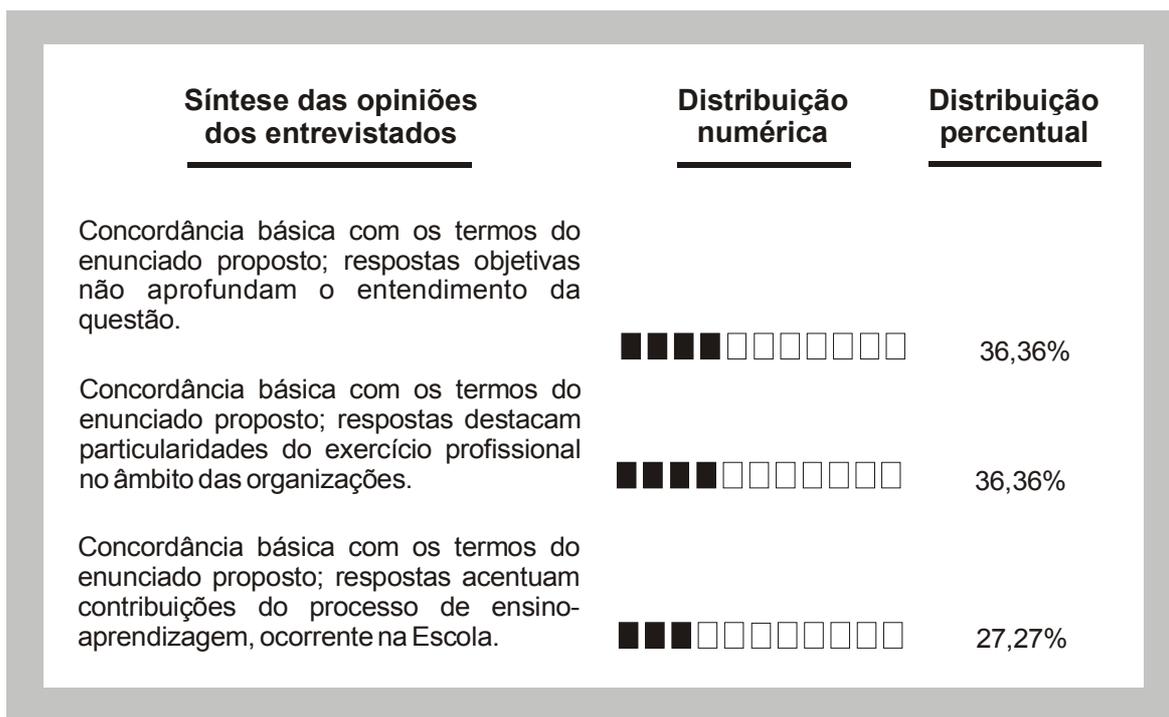
Três entrevistados (27,27%), reconhecem a lógica do enunciado, mas discutem a questão a partir da perspectiva do ambiente escolar, *locus* da preparação dos futuros profissionais:

“Esse enunciado também está bem elaborado, haja vista que revela uma coisa natural que tem que acontecer. Raríssimos seriam os casos de pessoas que pudessem galgar essas etapas de maneira muito rápida e já atingir o topo da pirâmide, sem ter passado pelas fases iniciais. É uma coisa bastante prudente considerar-se, na construção curricular do curso e, logicamente, com reflexo no desenvolvimento do aluno, essas etapas por que ele deve passar, das coisas simples para as coisas complexas.” (F1)

“Este enunciado, do meu ponto de vista, reflete a gradativa atribuição de afazeres de um profissional que venha a se destacar na sua profissão. Dependendo das características do aluno que entra na instituição, você pode almejar para a média dos alunos uma transformação destes, das categorias operativas 1, 2 ou 3, para a categoria que está colocada, aqui, no nível 6. Em outras instituições, pelas características de seus alunos, estes podem chegar ao topo. Em nossa instituição, estamos trabalhando, independentemente da qual seja a origem do aluno para que ele tenha subsídios de desejar e de chegar ao topo. A gente sabe que isso é impossível para todos.” (F2)

“No momento, aqui na Escola, essa evolução da complexidade é contemplada na grade curricular. A organização das disciplinas segue, também, o mesmo princípio. Os alunos têm as disciplinas mais elementares no começo e, na medida em que vai avançando, vão tendo contato com assuntos mais complexos.”(F6)

O Quadro 4.4.7 (p.113) sintetiza a opinião unânime dos entrevistados em relação ao conteúdo do enunciado. A distribuição estatística deve ser entendida como um critério simples de discriminar pequenos detalhes das respostas:



Quadro 4.4.7 – Síntese das Entrevistas –Enunciado 7

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

4.4.8 Enunciado 8:

Nas empresas, em geral, dentro de cada uma de suas unidades componentes, o exercício profissional se dá através de cargos e funções, em níveis hierárquicos diversos, que guardam relação com o grau de complexidade das respectivas categorias operativas.”

De acordo com o enunciado, o menor nível hierárquico corresponde à menor categoria operativa, ou seja, procedimentos em termos de passos. Em sentido ascensional, o maior nível hierárquico corresponde à maior categoria operativa, ou seja, procedimentos em termos e tecnologias organizacional e operacional. Considerando-se o enunciado anterior, é desejável que exista correspondência entre o nível hierárquico e a correspondente categoria operativa, em termos de domínio cognitivo-afetivo, sob pena de frustrar-se a efetividade das ações pertinentes.

Quatro respostas (36,36%) concordam, em termos básicos, com o conteúdo do enunciado:

“O conjunto integrado e sistêmico, comentado anteriormente, depende de uma estrutura de cargos e funções dentro de uma empresa, seja ela oficial ou extra-oficial, formal ou informal. Existem aqueles que realizam funções mais elementares, aqueles que realizam funções de supervisão e aqueles que são gerentes ou proprietários de uma organização.” (U4)

“Sim.” (U8)

“É. Esse conceito reproduz o modelo hierárquico da maioria das nossas organizações.” (F7)

“Concordo. A capacidade de relacionamento dos alunos que se manifesta durante a graduação e, particularmente, com o estágio, proporcionará condições de atuarem com maior segurança na atividade profissional.” (F9)

Seis entrevistados (54,54%) concordam, em termos relativos, com o enunciado, relatando o processo de modificações estruturais que está em voga, o que, em tal entendimento, quebra a rigidez do pressuposto:

“Isto está sofrendo uma mudança. O chamado *empowerment*, o enriquecimento de tarefas, a polivalência dos participantes levam a colocar em cheque esse enunciado.” (U5)

“Aqui, eu diria que, embora ainda hoje existam níveis hierárquicos, houve um movimento de *downsizing*, de enxugamento de estruturas, mas, de qualquer jeito, como diz o nosso guru, Peter Drucker, por mais que você enxugue a estrutura, em algum lugar vai ter alguém que comanda. Os cargos e funções, hoje, não estão assim tão estruturados, como em anos atrás. Você já tem o auto-gerenciamento, alguns casos do tipo da Volvo, etc. Então, eu diria: existem os cargos e funções, os níveis hierárquicos; mas, não estão tão justinhos como alguns anos atrás.” (C3)

“Nós podemos dizer que, de uma forma geral, isso realmente acontece. O grau de complexidade está diretamente relacionado ao cargo, à função a ser desempenhada, ao departamento da empresa, ao nível hierárquico. Nós temos percebido que algumas empresas têm fugido, um pouco, a essa regra. É uma coisa um pouco meio nova na realidade do mundo da Administração, inclusive, de uma liberdade maior que vem acontecendo – são raros, ainda, os casos, não é? -, mas, existem algumas empresas que acabam derrubando um pouco essas paredes e diminuindo, muito, os níveis hierárquicos. Isso acaba trazendo um nivelamento horizontal muito maior entre os profissionais envolvidos na empresa, alterando comportamentos e enriquecendo os conteúdos de cargos. A descrição de tarefas passa a ser outra. Isso acaba exigindo do profissional um domínio maior, com certeza, dessa construção toda do profissional que lhe permita estar apto a assumir novas posições no mercado de trabalho.” (F1)

“De um modo geral, é assim que se estruturam os cargos e funções. Mas, a partir do momento em que a gente começa a verificar uma mudança na postura das pessoas,

um comprometimento maior em equipes de trabalho, essas barreiras de cargos e funções são quebradas. E, aí, você pode ter situações em que uma pessoa de fora enxerga uma anarquia absoluta. A sistemática de funcionamento de um grupo – se esse grupo é composto por pessoas comprometidas – faz com que a questão de cargos, funções e suas complexidades sejam uma mera questão burocrática. E, gradativamente, dentro das organizações, as coisas tendem a isso, Quem está preso às questões do cargo e quer se impor porque tem um título, que o outro não tem, vai ter dificuldades para se adaptar a um novo mundo ou, se mudar de empresa, vai ter dificuldade de entender a nova realidade.” (F2)

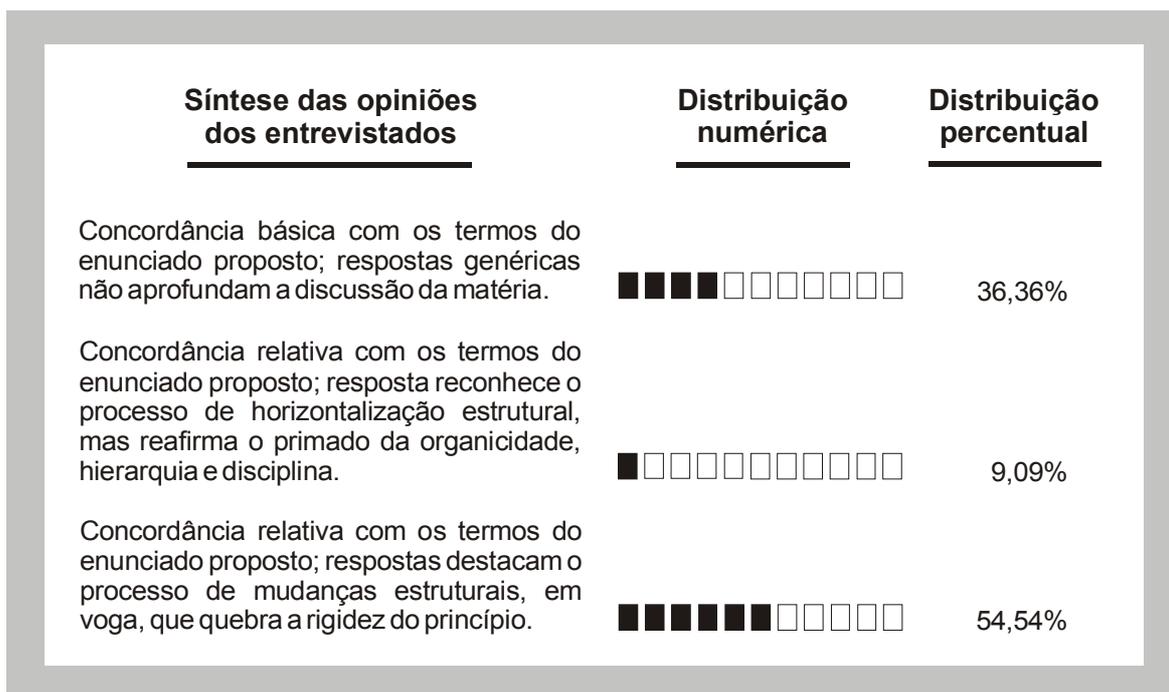
“O único problema que nós vemos é que o aluno do curso de Administração, quando ele vai chegando ao final do curso, sente-se meio frustrado, porque, na opinião dele, acha que deveria ter sido preparado para ser um gerente. O que nós fazemos é mostrar, é demonstrar, de diversas formas aos alunos que eles, principalmente para os mais jovens – que ainda não trabalham – que têm muito chão pela frente . Eles têm notícia de todas as ferramentas necessárias para se tornarem um executivo, Mas, falta idade, maturidade, complementação de estudos. E, isso, só vai ser granjeado com o tempo.” (F6)

“Sim, isso é verdade! Se bem que, esses dias, numa reportagem de televisão, um rapaz falou que é ‘um analfabeto brasileiro’, mas que ele trabalha numa determinada empresa – não me lembro o nome – e que estava importando, aí, uma nova tecnologia. Ele foi alfabetizado em alemão, fez curso daquele equipamento, na Alemanha. Hoje, com a globalização e o desenvolvimento constante de tecnologia, eu não sei se você não deve dar uma ajustada. Não sei se é tão simples assim. A gente lembra do nosso amigo Taylor que dizia que o povo, aqui em cima, pensa, e que o povo, aqui embaixo, executa. Há um movimento aí. A gente está constatando que há uma margem, que não é preto no branco, tem um cinza aí, no meio.” (F11)

Um entrevistado (9,09%), concordando em termos relativos com o enunciado, situa-se numa posição intermediária entre as quatro respostas iniciais e as seis subseqüentes, que opuseram restrições:

“Por mais que se tente horizontalizar as estruturas organizacionais, ainda existe a organicidade, a disciplina, a hierarquia dentro das organizações.” (F10)

Em síntese, o Quadro 4.4.8 (p. 116) apresenta uma visualização do conjunto de respostas: 36,36% dos entrevistados, demonstrando concordância básica com os termos do enunciado; 54,54% das respostas com pequenas restrições e um dos entrevistados (9,09%), situando-se numa posição intermediária entre os dois blocos mencionados.



Quadro 4.4.8 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 8

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

4.4.9 Enunciado 9

O estágio de estudantes, ao efetivar-se numa situação real de vida e de trabalho, pode ser entendido como treinamento de papel profissional, possibilitando ao educando tanto a aplicação de conhecimentos teóricos assimilados na escola, quanto a obtenção de novos conhecimentos derivados da experiência prática.

Este enunciado destaca a vinculação do estudante ao mundo do trabalho, oportunidade em que, “colocando as mãos na massa”, tem a oportunidade efetiva de treinar-se no papel de futuro profissional. Este aprendizado prático representa o coroamento de teoria e prática, de saber e fazer, categorias indissociáveis do processo de aprendizagem.

Sete respostas (63,63%) ratificam o conteúdo proposto no enunciado, apresentando considerações pertinentes:

“O estágio é o primeiro momento em que ele começa a assimilar entre aquilo que ele está aprendendo na teoria e aquilo que ele está vendo na prática. Cabe aqui, uma ressalva: nem sempre, na sua vida profissional, ele consegue, já no primeiro instante, partir para um trabalho onde ele possa aplicar aquilo que está vendo no seu curso. Quando isso acontece, existe uma assimilação convergente: o que ele viu na escola e o que faz na empresa. Quando isso não acontece, ele vai trabalhar numa área diferenciada daquela para que ele se preparou: o conhecimento prático e a teoria não caminham juntos, portanto.” (U4)

“Concordo com a assertiva.” (U5)

“O papel do estágio é justamente o de permitir a inclusão do aluno no mercado de trabalho, para que ele possa situar-se no contexto da futura profissão, descobrir suas habilidades e competências e descortinar o futuro de sua carreira profissional.” (U8)

“Com certeza. O estágio tem que ser visto como uma oportunidade para o acadêmico de inserir-se no ambiente organizacional, de forma real, de forma literal, sem as suposições e hipóteses do ambiente acadêmico. No estágio ele terá, realmente, que tomar decisões, fazer análises críticas verídicas, observar com olho clínico as atividades, o desenvolvimento do comportamento organizacional e isso dá, ao aluno, a possibilidade de transportar-se do papel-aluno para o papel-profissional.” (F1)

“Sim. Ajuda o estudante a definir as áreas onde tem mais afinidade e prazer em realizar as atividades.” (F7)

“O estágio é fundamental para o aprimoramento do aluno, exercendo um papel muito importante na complementação do ensino.” (F9)

“Exatamente. É isso que a gente pensa.” (F10)

Três respostas (27,27%) apresentam concordância relativa com o enunciado proposto; uma, destaca o papel educacional que dever ser assumido pela empresa; outra, ressalta a necessidade de existir um plano de estágio para dirigir as atividades do estudante, impedindo a sub-utilização de suas possibilidades de trabalho; a terceira estabelece uma diferenciação entre os cursos diurno e noturno, e revela um certo ceticismo quanto à qualidade dos estágios:

“Aí, eu concordo, desde que você tenha, realmente, um plano de estágio. Para que o aluno saia daqui com o objetivo de aplicar aquilo que ele está aprendendo. O que tem acontecido? Tivemos aí um problema com uma empresa, quando o aluno foi fazer estágio na área, chegou lá, os caras começaram a colocar ele como *office-boy*, uma empresa grande, por sinal. Ele estava no segundo ano de Administração. Ficou algum tempo, voltou, e disse: ‘Não quero mais, porque tudo o que aprendo aqui, não

consigo aplicar lá, porque os caras estão me dando uma atividade que não precisa esta qualificação. Eu não estou fazendo Administração, para comprar cigarros para o gerente, tirar xerox, etc.’ Por isso, antes você tem que ter um plano de estágio muito bem estruturado e que o gerente, ou seja lá quem for, efetivamente cumpra aquilo.” (C3)

”Enquanto o estágio não é entendido como mão-de-obra barata, essa deve ser a sua função. Lembro-me, agora, de um fato que aconteceu lá no Encontro Nacional de Administração, que o CRA de Santa Catarina coordenou. Um empresário falou o seguinte: ‘Escutem, vocês me entregam um aluno que não sabe nada. Eu tenho que treinar esse estagiário. Treinamento de estagiário é custo’. Eu acho que a visão, por parte de alguns empresários é distorcida. Estagiário não é custo, é investimento. Na pior das hipóteses, é um investimento que retorna em termos de responsabilidade social.” (F2)

“Isso é bem viável, bem possível, em se falando do aluno do curso diurno. No curso noturno é um pouco diferente. Muitas vezes, inclusive, a gente nota que o desempenho do aluno do noturno é melhor. É porque eles, geralmente, estão em atividade numa empresa. Ao passo que o estágio, muitas vezes, é desvirtuado. A atividade que o estagiário desenvolve fica muito aquém do desejável, muitas atividades operativas, apenas. O aluno raramente faz um estágio correto, onde ele tenha um orientador na escola, um supervisor na empresa. Normalmente, ele é utilizado como complementação de mão-de-obra, em atividades temporárias, visando a suprir uma deficiência da empresa ou, então, como forma de economizar custos para a empresa.” (F6)

Uma resposta (9,09%) apresenta uma concordância relativa com o enunciado, mas, ao mesmo tempo, apresenta uma visão radical das possibilidades de estágio, destoando da percepção conservadora dos demais entrevistados:

“Sabe que é uma coisa que eu me questiono um pouco, se a criatura vai lá aplicar conhecimento. Eu acho que sim, mas essa aplicação se dá mais no nível da exceção do que da regra. Quando eu comecei a trabalhar na Coordenação de Estágio, concordava com a legislação, concordava com a idéia de que o estágio deveria acontecer estritamente numa área de Administração. Hoje, eu penso assim: é preciso a maior diversidade possível de estágio. Se tiver estágio de “assistente de palhaço de circo”, vá. Por que? Porque, isso vai acrescentar na atitude. Porque, hoje, o que você precisar de um profissional? Uma bitola? O cara não pode mais ser um bitolado; ele deve ser um multiprofissional. Como a gente pode ser um multiprofissional, se dizem: ‘só pode isto, só pode isto, só pode isto’.” (F11)

Na seqüência, apresenta-se um quadro sinótico das opiniões levantadas. Preponderantemente, 63,63% dos entrevistados concordou com os termos do enunciado; três respostas (27,27%) enquadraram-se na categoria de concordância

relativa e, apenas uma (9,09%), foi categorizada como sendo de discordância relativa:

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas concordam que o estágio de estudantes cumpre com a dupla função: aplicar conhecimentos teóricos e assimilar conteúdos práticos.	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □	63,63%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; respostas destacam que o estágio não pode ser confundido com mão-de-obra barata.	■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	27,27%
Discordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta considera que a aplicação de conhecimentos na prática é exceção, não a regra, e aceita, em princípio, a contribuição de qualquer oportunidade de estágio.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%

Quadro 4.4.9 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 9

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

Analisados os resultados das entrevistas referentes aos enunciados 6 a 9, inicia-se, agora, o fecho das entrevistas, tratando-se dos enunciados diretamente vinculados ao estágio de estudantes.

4.4.10 Enunciado 10

O estágio de estudantes deveria, idealmente, processar-se ao longo do curso de formação, sob diferentes modalidades de vivência e de experimentação, ao invés de restringir-se a um período particular do curso de graduação.

Esta proposição apóia-se na junção do academicismo e do praticismo, como condição para estabelecer-se um equilíbrio dinâmico no processo de formação

profissional. O distanciamento entre a educação formal e o treinamento prático da profissão em nada contribui para o desenvolvimento da autonomia do pensamento e da ação.

Os cânones de uma adequada formação profissional, exigindo a convivência integrada e sistêmica de todas as categorias inerentes a tal processo, justificam as seguintes inferências:

- a) Será deficiente a formação profissional do estudante que estagiar somente junto às categorias operativas iniciais, não tendo oportunidade de conviver com as ações das categorias decorrentes;
- b) Será deficiente, do mesmo modo, a formação profissional do estudante que estagiar junto às demais categorias operativas sem antes ter a passagem pelas categorias iniciais.

Depreende-se, do exposto, que a familiaridade e convivência com as ações profissionais resultam, na linha do tempo, da acumulação sucessiva de habilidades e competências. Assim sendo, a prática do estágio, prevista ao longo do curso, de caráter obrigatório ou não, é fundamental para conferir consistência e objetividade ao processo de capacitação profissional.

Oito entrevistados (72,72%) aceitam a proposição, sem ressalvas significativas, como se pode verificar:

“Correto. No nosso novo currículo já há previsão de estágio dos estudantes desde os anos iniciais. Quando eu falo de estágio, é o estágio que tem um acompanhamento e não aquele estágio que a gente pode configurar como estágio livre ou estágio de cunho social, onde a empresa busca mão-de-obra barata e o estudante busca uma fonte de remuneração.” (U5)

“De certa forma, é o que a gente está fazendo em nosso modelo. No primeiro ano, ele tem o objetivo da observação; no segundo ano, vai com uma proposta de intervenção; e, no terceiro ano, ele efetivamente implanta aquela proposta.” (C3)

“Com certeza. Essa tem sido uma realidade pregada pelo Ministério da Educação. A Comissão de Ensino de Especialistas da Administração tem sido muito enfática neste sentido e nós, até, estamos alterando o nosso currículo, a partir de 2002, justamente

para isso. Trouxemos o Estágio I para o terceiro semestre e, praticamente, o aluno já inicia o segundo ano com um pé no ambiente organizacional. Então, é uma distribuição bem mais prudente, bem mais construtiva do que aquela de colocar o estágio no final do curso.” (F1)

“Quando a gente olha alguns currículos, como era o nosso currículo antigo, com estágio no último ano, você fica pensando assim: ‘Ué, existe um mundo do faz-de-conta’. Porque, então, se o aluno faz um estágio não-obrigatório antes, ele não vale, não conta para as horas que ele vai ter que cumprir no último ano? Se ele já trabalha, ele vai cumprir mais 300 horas, fora as disciplinas normais do ano em que está cursando. Então, fica uma questão assim, do tipo ‘faz-de-conta’: ‘você traz um relatório de final de curso e a gente faz-de-conta que você trabalhou e fez o estágio. Então, é muito mais uma questão burocrática, formal, do que o processo de fazer vivências para o aluno. A ousadia está em fazer algo como a construção gradativa de um projeto de estágio, proporcionando, não apenas horas de estágio, mas diversidade em que o aluno faça as suas pesquisas, desenvolva trabalhos e, depois, conclua o projeto de final de curso. A ousadia de implementar um projeto como esse tem o eu preço, e o preço é saber, gradativamente, aprimorar o processo. No nosso curso, o processo está pronto? Não, não está pronto, porque a cada semestre a gente verifica e diz, ‘devíamos ter feito isto’, então, corrigimos. Se a gente achar que, uma vez que escreveu uma normativa e está feito o processo, se não tentar repensar novamente, aprimorar, melhorar, vira novamente uma questão formal e não um instrumento pedagógico.” (F2)

“Aqui, na Escola, nós adotamos esse princípio. Nós liberamos o estágio, a partir do segundo ano. Ele tem do segundo ao quarto ano para cumprir as 360 horas de estágio, não necessariamente numa só instituição. Nós temos um regulamento que prevê a realização do estágio, levando em conta o período e o alcance de determinadas competências. Nós não permitimos, por exemplo, que façam estágio na área financeira, sem que o aluno esteja cursando a área financeira. Não permitimos que ele faça estágio em *Marketing*, se não cursou ou não está cursando *Marketing*. A única exigência nossa é essa.” (F6)

“Sim. Aproximadamente 80% dos nossos alunos já trabalha ou estagia. Os estagiários têm essa oportunidade de, ao longo do curso, obter experiências diversificadas que são muito importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (F9)

“Perfeito. Eu penso, assim é que é. O estágio deveria ser muito mais intenso. Essa prática deveria estar mais perto do aluno, mas orientada.” (F10)

“Concordo, em gênero, número e grau. Se você pegar os modelos de educação mais avançados do mundo – Alemanha, França -, eles têm o sistema dual, que é: o aluno vai para a escola, de manhã, e, à tarde, ele vai fazer uma contribuição profissional. O que nós chamamos de estágio, aqui, lá é uma contribuição social na qual o aluno aproveita para fazer a sua experiência e, também, contribui; as empresas têm essa cultura, mas, no Brasil, a gente não tem isso. Este enunciado aqui, se a gente conseguisse implementar no Brasil, por 40 anos, mudava o mapa do Brasil, histórico, econômico, social. Porque aí você tem um estudo de qualidade, pessoas com consciência corporativa e social.” (F11)

Dois entrevistados (18,18%) concordam, em termos relativos, com o enunciado, mas apresentam restrições quanto às possíveis distorções do estágio:

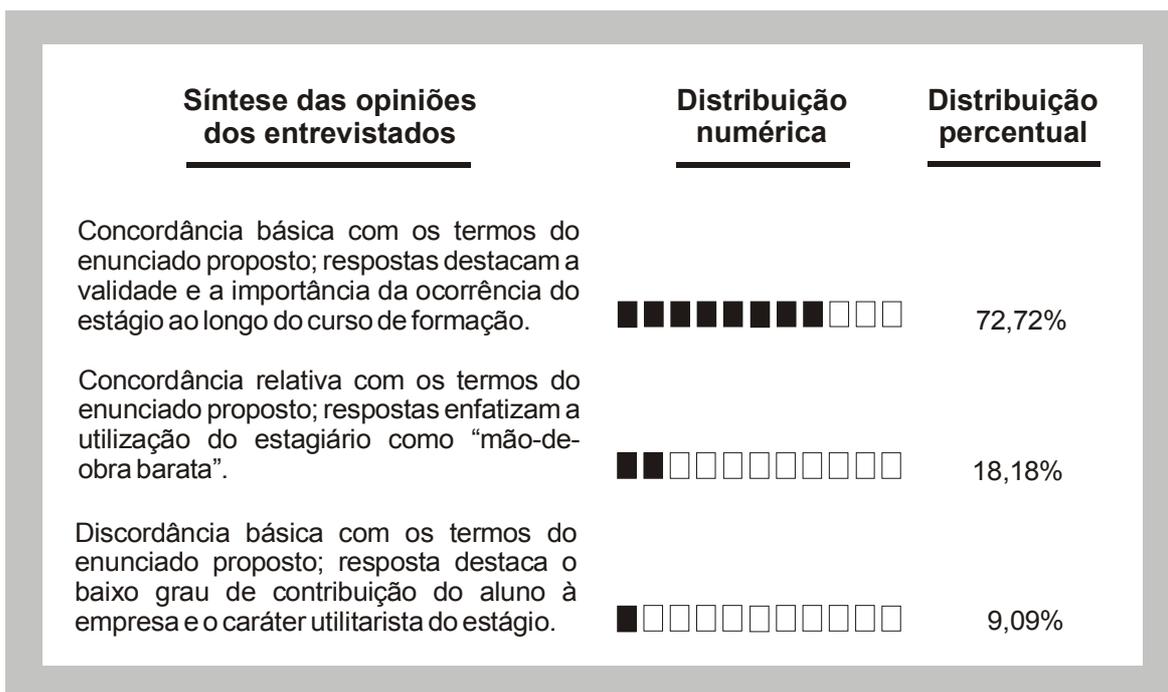
“Aqui começa um pequeno problema, que nós vivenciamos na nossa área de estágio. O interesse é que o aluno, realmente, experimente essa prática desde o começo do curso. Mas o que acontece é que, quando ele vai atrás disso no mercado de trabalho, o estágio é entendido como mão-de-obra barata. Quando ele começa numa empresa, cabem a ele tarefas básicas, que ninguém quer fazer e são passadas ao estagiário.” (U4)

“Isso é o ideal, mas ainda falta algo muito importante. O que é que acontece na realidade? Você manda uma vaga, aqui: ‘Eu quero um aluno que saiba escrever, que saiba *Windows*, que saiba *Excel*, que saiba *Word*, que saiba não sei o quê... Por que? Porque, ele não está com nenhuma disposição para ensinar o aluno. A figura do estágio beneficia mais o empresário do que o acadêmico. Isso é um fato. No mercado competitivo que temos, não existe isso de, ‘venha cá, vou te dar um colinho...’.” (F7)

A última entrevista (9,09%) discorda frontalmente do enunciado, invocando o discurso da exploração de mão-de-obra e da possível submissão do estagiário a atividades de baixo grau de significação:

“Não concordo. Acredito que, durante a graduação, distribuído o estágio ao longo do curso, torna o aluno um indivíduo de mão-de-obra barata, pois o que poderá oferecer à empresa é muito pouco, ou pouco significativo, fazendo com que não exista sua valorização. Além do mais, e é comumente visto, qualquer um, estando ou não cursando Administração, poderia assumir a função.” (U8)

As respostas dos entrevistados são preponderantemente afirmativas quanto à validade da tese implícita neste enunciado. Oito respostas (72,72%) concordam com o pressuposto, duas respostas (18,18%) apresentam concordância relativa baseando-se no estereótipo do estagiário como “mão-de-obra barata” e uma resposta (9,09%) posicionou-se contra a argumentação.



Quadro 4.4.10 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 10

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

4.4.11 – Enunciado 11

O estágio não-obrigatório, isto é, não requerido formalmente pela Instituição de Ensino, é igualmente importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, desde que realizado no contexto da futura profissão.

Este enunciado é coerente com os pressupostos que fundamentam o Enunciado 5 (p. 101), Enunciado 9 (p. 116) e o anterior (p. 119). Significa que a experiência do estudante, no ambiente de trabalho, desde que relacionada com o contexto de sua escolha profissional, agrega valor em seu histórico de vida e de crescimento pessoal.

Congruentes com esta afirmação, 7 entrevistados (63,63%) apresentam os seguintes argumentos:

“Este tipo de estágio é útil. É o que nós comentamos antes. Se ele faz o curso de Administração, voltado para *Marketing*, o ideal é que ele faça esse estágio voltado a esse tipo de conhecimento. Senão, há um conhecimento que não vai ter vinculação com aquilo que ele vai ver lá na faculdade.” (U4)

“O estágio não-obrigatório é importante, não só no contexto da futura profissão, mas dentro daquilo que eu chamaria de socialização no ambiente de trabalho.” (U5)

“Sim, desde que realizado no contexto da futura profissão. Como foi apresentado no Enunciado 10, não acontece. As empresas buscam mão-de-obra barata nas Universidades.” (U8)

“Isto tem a ver com o que nós falamos no enunciado 9; desde que exista um plano que oriente a realização do estágio.” (C3)

“Concordamos. Esses estágios são úteis, não só do ponto-de-vista pedagógico, mas também do prisma social e econômico.” (F7)

“Sim. Não há o que discutir em relação ao espírito desse enunciado.” (F9)

“Não se pode negar a contribuição dessas oportunidades de estágio para que os alunos adquiram experiências fundamentais e possam confirmar a própria escolha profissional e o planejamento de suas carreiras.” (F10)

Uma percepção mais branda do rigor do enunciado é destacada por 3 entrevistados (27,27%) que consideram igualmente válidas as experiências que, eventualmente, não se relacionem diretamente com o escopo da futura profissão:

“Pensamos, também, dessa forma. O estágio não-obrigatório traz para o aluno essa vivência profissional. Eu acredito que ele vai além dessa oportunidade da prática profissional. Nós temos uma grande dificuldade de empregos em nossa região, e esse estágio não-obrigatório tem sido uma grande oportunidade de alicerçar o mercado de trabalho, também. A Faculdade é procurada por empresários, constantemente, tentando captar o melhor recurso humano possível e, logicamente, ele vê também esse lado social, esse lado acadêmico. E, quanto ao foco na profissão futura, eu penso que, às vezes, nem sempre é possível conseguir um estágio remunerado direcionado para a sua profissão futura. Às vezes, é tão importante conseguir uma vaga que ele acaba ignorando se é nessa ou naquela função, se tem ou se não tem a ver com o futuro profissional. Ele quer aquele espaço, a sua manutenção, e isso é uma contribuição que não se pode desprezar.” (F1)

“O ponto-de-vista é muito categórico: desde que realizado no contexto da futura profissão. Acho que, quando mais experiências o aluno tiver, mesmo que executando algumas tarefas que não são, diretamente, ligadas à questão do curso, lhe dará, ao menos, algo que é extremamente importante, hoje, que é a questão comportamental: como se portar no ambiente de trabalho, como falar, como participar de reuniões. Não importa do que sejam, exatamente, essas agendas. É claro que se tudo isso for feito voltado ao curso, isso é primordial. Agora, se o aluno não tem a possibilidade de fazer isso dentro do curso, que faça alguma atividade, mas que não deixe de executar.” (F2)

“Não, necessariamente. Quais são as profissões mais bem remuneradas, atualmente? São as que conseguem associar duas categorias de conhecimento. Administração e um curso de Direito, ele vai ser um expoente no Direito Administrativo. Uma pessoa que tenha o curso de Engenharia e de Administração vai ser um expoente na habilidade de ter uma construtora. A sociedade, hoje, pede que a gente tenha um conhecimento mais universal, mais costurado, mais elaborado. O estágio não-obrigatório é importante? É muito importante. Realizado fora do ambiente da futura profissão, mais importante ainda. É a possibilidade de você espiar o que tem fora do seu mundinho.” (F11)

Uma resposta (9,09%) não é categórica, mas não rejeita o enunciado, sendo enquadrada como uma concordância relativa. O depoente relata a omissão da respectiva instituição de ensino em relação a este caso:

“Por uma questão de estrutura, nós não temos muita interferência no estágio não-obrigatório. Se ele quiser fazer, ele faz, mas não há um acompanhamento de perto do desenvolvimento desse estágio.” (F6)

Em resumo, destaca-se, no Quadro 4.4.11 (p. 126), que a maioria dos entrevistados reconhece a importância do estágio não-obrigatório na profissionalização dos estudantes: 63,63%, concordando com os termos do enunciado, e 27,27%, fazendo uma leitura mais flexível e positiva desta possibilidade de inclusão do estudante no mundo do trabalho. Apenas um respondente (9,09%), mostrou-se reticente em relação ao assunto, como reflexo da política de sua instituição de ensino.

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas consideram que as atividades do estágio não-obrigatório devem ser compatíveis com o contexto da futura profissão.	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □	63,63%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas consideram que as atividades do estágio não-obrigatório podem ultrapassar os limites do contexto da futura profissão.	■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	27,27%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta revela falta de acompanhamento e controle com a figura do estágio não-obrigatório.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%

Quadro 4.4.11 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 11

Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

4.4.12 Enunciado 12

O estágio de estudantes pode ser conceptualizado num modelo que contempla três dimensões distintas, mas inter-relacionadas:

a) Dimensão operacional:

Refere-se às atividades previstas no plano de estágio a serem cumpridas pelo estagiário.

b) Dimensão conceitual:

Refere-se ao emprego do conjunto de conhecimentos, conceitos e modelos teóricos requeridos para o desempenho das atividades práticas.

c) Dimensão situacional:

Refere-se à ambiência do estágio, caracterizada por relações de natureza interpessoal com indivíduos que, direta ou indiretamente, se relacionam com os objetivos do estágio.

Para comentar o enunciado proposto, os entrevistados tiveram acesso à figura que retrata as três dimensões do Cubo de Dificuldade, conforme detalhes na página 52, que fizeram parte do corpo do instrumento de pesquisa. Este modelo situa o estágio em um contexto que transcende à mera realização de tarefas e incorpora as dimensões conceitual (relacionada com o plano pedagógico) e situacional (relacionada à ambiência de trabalho).

Quatro entrevistados (36,36%) manifestaram concordância básica com o modelo, conforme as respostas destacadas:

“É exatamente conforme o nosso modelo. No operacional, o aluno terá que seguir algumas regras, que nós chamamos de manual do estagiário. Na segunda dimensão, no emprego de conhecimentos, ele deve buscar mais conhecimentos específicos na área de realização de seu estágio. E, na terceira dimensão, no ambiente de estágio, ele deve conhecer a empresa, fazer um diagnóstico e propor sugestões de acordo com suas observações críticas.” U4)

“Concordo. O modelo é interessante.” (U8)

“Esse enunciado é toda uma construção que fazemos no aluno, na sua vida pessoal e profissional. O conceitual, obviamente que é a base, leva ao situacional, tendo como elo de ligação o operacional, que é o *modus-operandi* de como fazer.” (F1)

“Sim. As três dimensões são importantes.” (F9)

Dois entrevistados (18,18%) manifestaram concordância básica com o modelo, mas escudam-se na justificativa de falta de recursos da instituição para poderem implementar ações mais efetivas em termos de programação, acompanhamento, controle a avaliação dos estágios:

“Dentro dessa questão, por motivos de ordem interna, nós só cuidamos da dimensão operacional. As dimensões conceitual e situacional ficam prejudicadas em função da precária estrutura que nós temos para cuidar do estágio. Não temos condições de

avaliar se, em termos conceituais, os alunos conseguiram aplicabilidade adequada. Fazemos isso, por amostragem. Não se faz acompanhamento aluno-a-aluno.” (F6)

“O modelo está bem estruturado. É bastante lógico. Aqui, na Escola, ainda não temos condições de realizar um trabalho mais aprofundado em relação aos campos de aplicação. Não se tem um relacionamento mais intenso com as empresas. (F7)

A dimensão situacional causou impressão acentuada em quatro entrevistados (36,36%) . Os comentários são interessantes, na medida em que reforçam uma dimensão geralmente esquecida na formulação dos planos de estágio:

“Eu ainda faria uma outra inferência, nessa parte que eu chamo de socialização do ambiente de trabalho, daquele aprendizado que o estagiário incorpora ao seu *background* vivencial, que estaria um pouco nessa dimensão situacional.” (U5)

“Perfeito. Eu acho que isto só vem complementar o nosso modelo. Uma das coisas que a gente não contemplou, e que achei muito interessante, é esse item c, a dimensão situacional. Perfeito.” (C3)

“Eu acho que as relações de trabalho estão se encaminhando mais para exigir das pessoas uma experiência dentro da dimensão situacional do que da técnica, devido à diversidade das organizações, mudança de paradigmas, etc. Por isso, o que deve ser priorizado é a questão situacional.” (F2)

“A gente trabalha muito bem a dimensão conceitual, trabalha melhor ainda a parte operacional – porque eu faço plano de estágio, formalizo toda uma burocracia, que o estudante pode preencher bem, em qualquer lugar, não precisa nem ir na empresa, pode fazer uma ‘fraude’, se ele quiser. E a gente não trabalha muito essa parte situacional. Não há nenhuma ajuda... Quando a gente diz para o aluno, no primeiro dia de aula, ‘você vai fazer o quê da vida?’, isso é bobagem, é besteira. Por que? Porque poucas pessoas têm a oportunidade de escolher o que vão ser. Pouquíssimas. A maioria das pessoas, nós aqui – normais, acaba tocando a vida conforme os frutos vão surgindo. Hoje a vida nos ensina que a gente tem que ir gostando daquilo que se apresenta. Será que o cara que não passou na Faculdade de Direito, e vai fazer Administração, será que porque não passou em Direito, vai ser um frustrado? Eu, como instituição de ensino, eu posso ajudar esse aluno em atividades que se relacionem com as habilidades que ele queria desenvolver. O que ele queria? Queria ser advogado. Na Administração, ele pode trabalhar em Recursos Humanos. ‘Não deu exatamente do jeito que você queria, mas você tem uma chance de ser feliz’.” (F11)

Destacou-se uma resposta, em particular (9,09%), pelo fato de trazer para reflexão um dado importante para os estudiosos da matéria: parece que ainda estamos longe, muito longe, da interação perfeita entre todas as partes envolvidas no processo. Entretanto, esse é o caminho e a meta a serem perseguidos:

“Seria ótimo se fosse assim. Se houvesse essa interação sistêmica na formação do aluno. Perfeito.” (F10)

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas aceitam a estruturação do modelo ao longo de três dimensões inter-relacionadas.	■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	36,36%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas justificam ações da instituição de ensino centradas na dimensão operacional, considerando limitações de ordem institucional.	■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	18,18%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas enfatizam a importância da considerar-se a dimensão situacional na configuração dos planos de estágio.	■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	36,36%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; resposta sugere que o ideal da interação sistêmica das três dimensões ainda está longe ser alcançado.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%

Q

quadro: 4.4.12 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 12

Fonte: O Autor – Pesquisa de campo.

A diferenciação dos quatro blocos do quadro acima teve o propósito de destacar peculiaridades analíticas, dado que todas as respostas apresentaram concordância básica com os termos do enunciado proposto, conforme se pode depreender da síntese dos depoimentos prestados.

4.4.12 Enunciado 13

A **dimensão operacional** do estágio de estudantes pode ser descrita ao longo de um *continuum*, com diferentes graus de dificuldade/complexidade:

- **Grau 1:** As atividades do estagiário referem-se a procedimentos de passos, tarefas e processos, configurando atividades simples e rotineiras;
- **Grau 2:** As atividades do estagiário referem-se a procedimentos de técnicas, métodos e planejamento, configurando atividades mais complexas;
- **Grau 3:** As atividades do estagiário referem-se a procedimentos de coordenação, controle e avaliação, tecnologias organizacional e operacional, configurando atividades sistêmicas.

Este enunciado descreve a dimensão operacional, estabelecendo uma correlação com o Enunciado 7 (p. 110), que trata do conjunto integrado e sistêmico das ações que consubstanciam a profissão, ações estas que se classificam em categorias operativas, do particular para o geral.

Sete entrevistados (63,63%) apresentam concordância básica com o conteúdo enunciado, conforme os extratos seguintes:

“Esse é um modelo que seria bastante interessante de ser implantado. Porque aqui, sim, dentro desta evolução dos graus I, II e III, todas as atividades levariam a um conhecimento maior dentro da empresa: partindo das tarefas simples e, depois, conhecendo um pouco mais, e, por último, onde o aluno participa do processo decisório dentro da empresa. Isso demanda um tempo que seria realmente um preparo para a transformação do acadêmico em profissional.” (U4)

“Dentro dessa ótica, é pertinente.” (U5)

“Sim. Nesta dimensão o aluno tem condições de avaliar seu conteúdo e aplicação, pois durante a graduação está sendo preparado para tal.” (U8)

“É. Não quero ser repetitivo, mas isto aqui acaba, também, nos ajudando no nosso modelo. Não da forma como está aí, mas a idéia parece ser esta.” (C3)

“Essa divisão que está feita aqui, está justamente refletindo o que nós temos em nosso regulamento de estágio, distribuindo as atividades nas três etapas previstas. A atividade I refere-se ao primeiro momento. É uma visão genérica, uma coisa bastante básica e até simples do aluno conseguir fazer. Na fase II, técnicas, métodos e planejamento também se enquadram na nossa realidade. Para demonstrar a sua capacidade de elaborar um projeto que vai determinar técnicas de abordagens, métodos de trabalho e desenvolver todo um planejamento do que será a conclusão do seu estágio supervisionado. E, logicamente, também a parte III não é diferente. Através da execução da sua pesquisa propriamente dita, ele vai agora impor à

organização a sua capacidade avaliativa, de diagnosticar situações organizacionais e até de propor, através de seus prognósticos, mudanças organizacionais, opções por novas tecnologias, por novos métodos e operações.” (F1)

“Sim. O *continuum* expressa muito bem a organização das atividades organizacionais.” (F9)

“É um pensamento bastante adequado para a formação prática dos alunos. Na verdade, o que ocorre é que existem oportunidades de estágio nas organizações em que os alunos são colocados e devem se adequar às exigências da empresa. Mas, dentro dessa proposta, eu concordo plenamente: deveria haver uma adequação das atividades de estágio ao momento curricular do aluno.” (F10)

Duas entrevistas (18,18%) apresentam concordância relativa com o conteúdo enunciado, pautando as respostas na especificidade dos cursos noturnos, onde há dificuldade em conciliar estágio e emprego:

“Aqui, no nosso curso, nós não temos o acompanhamento, não temos essa evolução. Ou seja, o nosso aluno faz o estágio, a qualquer momento, a partir do segundo ano, não necessariamente segundo esta ordem, essa evolução. Então, o que pode acontecer é que o aluno, por necessidade, pode conseguir, no último ano da Faculdade, um ótimo estágio de grau I e, eventualmente, um aluno, por algum motivo, pode conseguir um estágio de grau II ou III, a partir do segundo ano.” (F6)

“O modelo é muito bem construído. Como nós só temos cursos noturnos, a dificuldade de operacionalização está ligada aos alunos que já trabalham. É difícil conciliar esse modelo com essa contingência atual. Mas, é uma coisa para se pensar.” (F7)

Um dos entrevistados (9,09%) apresenta concordância relativa com o modelo, destacando as situações atípicas que dificultam a normalização do assunto:

“Esse sistema é perfeito, se a gente imaginar que o nosso aluno é aquele que fez cursinho, nunca teve experiência de trabalho e está começando a ver o que é uma empresa. Então, ele vai fazer um estágio e assim, gradativamente, deve passar a realizar essas atividades. Porém, existem diversas situações. Em algumas situações de estágio, o aluno nunca vai passar para o que se chama aqui, grau II e III. Em outras situações, esse aluno – ele já trabalhava, ele já tinha experiência profissional muito grande, ela já era até gerente, etc. – perdem o seu emprego. Ai eles passam a colocar seu currículo disponível para fazer estágio. Se o empresário for esperto e ver um profissional daquela qualidade, ele vai contratar como estagiário. Mas é um estagiário que vai lá para fazer tarefas básicas, de processos? Não. Então, é um profissional que quer, temporariamente, trabalhar como estagiário. É claro que, pelas suas características, pode desenvolver atividades I, II e III. Do ponto-e-vista formal, esta deveria, gradativamente, ser a sistemática para o que o curso de Administração deveria ser planejado e até para o qual o estagiário deveria planejar a sua carreira. Porém, em algumas situações tem-se que levar em conta essas especificidades, que não são a norma. Eles são a regra, na verdade. Os casos atípicos, não são tão atípicos assim. Ao se planejar, deve-se levar em conta esses fatores.” (F2)

Uma das respostas (9,09%) apresenta discordância básica com o modelo, retomando crítica quanto à organização da grade curricular do curso de Administração:

“Beleza. Agora, você pega uma Faculdade de Administração e pergunta; onde estão as atividades que se desdobram em passos, tarefas, processos? Lá no final do curso. Onde estão as atividades de coordenação? Lá no começo.” (F11)

As observações colhidas em relação a este enunciado, estão configuradas no quadro, a seguir, podendo-se destacar: 7 entrevistados (63,63%) apresentam concordância básica com o enunciado; 2 entrevistados (18,18%) apresentam concordância relativa; 1 entrevistado (9,09%) também apresenta concordância relativa, destacando-se sua contribuição pela argumentação original; e, finalmente, uma resposta (9,09%) apresentou discordância básica, por entendimento diverso da questão.

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas aceitam a descrição da dimensão operacional ao longo de um <i>continuum</i> com três graus de dificuldade/complexidade.	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □	63,63%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; respostas apontam especificidade de cursos noturnos e a falta de infra-estrutura organizacional para lidar adequadamente com a questão.	■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	18,18%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta enfatiza situações anômalas que subvertem a rigidez hierárquica do modelo.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Discordância básica com os termos do enunciado proposto; resposta acentua a organização do conhecimento humano do geral para o particular.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%

Quadro 4.4.13 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 13

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

4.4.14 Enunciado 14

A **dimensão conceitual** do estágio de estudantes pode ser descrita ao longo de um *continuum* com diferentes graus de dificuldade/complexidade:

- **Grau 1:** As atividades do estagiário requerem o emprego de conhecimentos elementares, configurando o domínio e a compreensão de fundamentos teóricos;
- **Grau 2:** As atividades do estagiário requerem o emprego de conceitos e modelos mais bem elaborados, configurando a aplicação e análise de conteúdos teóricos;
- **Grau 3:** As atividades do estagiário requerem uma visão integrada e sistêmica das disciplinas de formação profissional, configurando a capacidade de síntese e avaliação de situações práticas.

O conteúdo deste enunciado guarda relação com o Enunciado 3 (p. 94) que trata da taxionomia de objetivos instrucionais. O pressuposto é que a organização do conhecimento humano obedece à uma hierarquização de objetivos instrucionais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Sete entrevistados (63,63%) responderam sim, em concordância básica com o significado do enunciado:

“Ok” (U5)

“Exatamente. A mesma situação do operacional repete-se no conceitual. As peças estão colocadas aqui de forma salutar. O aluno, justamente no conceitual, grau básico, terá que praticar no seu operacional também o grau básico. Avançando para a etapa 2 do conceitual, ela vai elaborar, de forma consistente o seu trabalho, porque terá uma base maior. No grau 3 pode-se aplicar o mesmo raciocínio.” (F1)

“Vamos esquecer os casos atípicos e ficar apenas no profissional que está tendo conhecimento da realidade organizacional, por meio de um curso de Administração. Se eu coloco a minha disciplina ou as minhas atividades de estágio somente no

último ano, eu tenho como verificar um desenvolvimento nesses diversos graus da prática do aluno? Não! Então, as atividades devem ser gradativas para possibilitar ao aluno a construção de seu aprendizado.” (F2)

“A evolução da dimensão conceitual tem o mesmo sentido da dimensão operacional. Não há o que discutir.” (F7)

“Sim. O *continuum* é adequado.”(F9)

“É semelhante ao Enunciado 13. Eu concordo plenamente.” (F10)

“Está dentro da lógica.” (F11)

Um entrevistado (9,09%) apresenta concordância relativa, mas destaca a necessidade de preparar os próprios professores para exercitar o papel de orientadores desse processo:

“Aqui, no Enunciado 13, eu acho que tudo isso é possível você saber, e desde que você deixe claro para o aluno e tenha tudo planejado. Porque, em resumo, o aluno não sabe, em alguns casos, o que é a dimensão conceitual. É possível aplicar, mas vai exigir um esforço muito grande, não só da instituição, mas no empenho de preparar os professores que vão estar orientando, porque tem professores que nem saber que isso existe. O professor ocupa uma posição de orientador, mas não foi orientado de como fazer a orientação.” (C3)

Um entrevistado (9,09%) que também concorda com o enunciado, em termos relativos, aponta a possibilidade de ocorrer falta de *timing* entre o momento do estágio e o momento curricular do estudante:

“Depende muito do estágio e do momento em que o aluno consegue o estágio. Se ele deixou para fazer o estágio no último momento e pega qualquer coisa para cumprir uma exigência legal, ele sai perdendo. Acredito, embora a gente não tenha um acompanhamento mais de perto dessa atividade, acredito que vale a lógica exposta.” (F6)

Dois entrevistados (18,18%) apresentam discordância relativa, sustentando seus argumentos na presumível dificuldade de implementação, de um lado, e da falta de maturidade e preparação do aluno, de outro lado:

“Eu vejo nessa dimensão conceitual bastante dificuldade, porque eu não imagino como, dentro da empresa, o aluno conseguisse seguir a mesma referência que ele teria dentro da faculdade, ou seja, atender as mesmas situações que ele estaria aprendendo na teoria e vivenciando na prática. O modelo é interessante, mas eu vejo uma dificuldade de implementação.” (U4)

“As dificuldades encontradas nesta dimensão, faz com que os alunos apliquem os conceitos sem muita adequação ao conteúdo ou sem conhecê-los em profundidade. Ainda neste item, seus conhecimentos elementares podem não ser suficientes. A visão integrada e sistêmica do aluno é, ainda, muito fechada, ele não conseguiu formar uma visão do todo. Isso faz com que seu conhecimento esteja compartimentado, fragmentado, acarretando dificuldades em sua vida profissional.” (U8)

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas aceitam a descrição da dimensão conceitual ao longo de um <i>continuum</i> com três graus de dificuldade/complexidade.	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □	63,63%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta sugere a necessidade de melhorar o treinamento de professores para a orientação de alunos.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta adverte para possível discrepância entre o momento do estágio e o momento curricular do aluno.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Discordância relativa com os termos do enunciado proposto; respostas apontam dificuldades de implementação do modelo e falta de maturidade e preparação do aluno.	■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	18,18%

Quadro 4.4.14 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 14

Fonte: O Autor – Pesquisa de Campo.

O quadro acima sumariza a opinião dos entrevistados: 63,63% das opiniões estão de acordo, em termos básicos, com a lógica do modelo; 18,18% dos entrevistados situam-se em concordância relativa, sendo um deles, pelo motivo de entender ser necessário investir no treinamento e na orientação de professores e, o outro, ao questionar uma possível discrepância entre o momento do estágio e o momento curricular do aluno; finalmente, 18,18% dos entrevistados apontam

dificuldades possíveis de implementação do modelo e falta de maturidade e preparação do aluno:

4.4.15 Enunciado 15

A **dimensão situacional** do estágio de estudantes pode ser descrita ao longo de um *continuum*, com diferentes graus de dificuldade/complexidade:

- **Grau 1:** As atividades do estagiário situam-se em um contexto de interação humana restrita e limitada à unidade de trabalho, configurando baixa consciência das metas organizacionais.

- **Grau 2:** As atividades do estagiário situam-se em um contexto de relações humanas mais abrangentes e diversificadas, configurando sua **participação em processo de solução de problemas.**

- **Grau 3:** As atividades do estagiário situam-se em um contexto de relacionamento amplo e consentido, configurando sua participação em projetos de mudanças organizacionais.

Este tópico guarda relação com o conteúdo dos Enunciados 3 (p. 94) 7 (p. 110) e 12 (p. 126), integrando o quadro-de-referência que explica o Cubo de Dificuldades. A dimensão situacional retrata a ambiência do programa de estágio, significando, efetivamente, a inserção do estudante no plano real de vida e de trabalho de seu meio.

Sete entrevistados (63,63% concordando basicamente com os termos da proposição, apresentaram os seguintes comentários:

“Esta dimensão apresenta a mesma lógica das dimensões que já foram analisadas.”
(U4)

•Chegando neste ponto, a gente vê que se procura aproveitar a atividade do estagiário em escalas progressivas, mas, com isso, pode-se estar, às vezes, cerceando algumas iniciativas inovadoras ou até a criatividade que esse participante possa ter na empresa. Por outro lado, esses graus de aproximação ou de aprofundamento, têm a sua lógica, mas, por outro lado, pode cercear esses aspectos que eu mencionei.” (U5)

“Eu vejo uma proposta que pode estar sustentando o nosso modelo, mas não com tanta consistência assim.” (C3)

“É uma conclusão bastante lógica, para ser redundante. Colocar o aluno numa situação real exige responsabilidade institucional. Logicamente que nós não poderíamos coloca-lo em atividades complexas, sendo que, até então, ele assimilou apenas o que se relaciona ao operacional, Grau 1, e conceitual, Grau 1. Então, não se pode fugir dessa realidade. É uma construção que faz parte da nossa realidade curricular, também.” (F1)

“É uma concepção lógica dos avanços que o estudante deve trilhar ao longo do seu curso de graduação, em atividades de estágios.” (F7)

“Sim.” (F9)

“Concordo. É uma visão bem situacional, mesmo.” (F11)

Dois entrevistados (18,18%) externam concordância básica com os termos do enunciado, mas ressaltam a preponderância da dimensão situacional, na medida em que esta está diretamente relacionada com o dia-a-dia da profissão:

“Os alunos, durante o Projeto Empresarial, têm dificuldades de relacionamento, principalmente no final do projeto. Isto se deve à forma de distribuição de tarefas, na fase de planejamento. A relação interpessoal deveria ser mais bem trabalhada na graduação, pois, o perfil exigido do profissional de Administração, contempla essa exigência. O Projeto Empresarial é um instrumento para facilitar a vivência dos alunos no campo de trabalho. (U8)

“A questão situacional, para mim, é a mais importante que o estagiário deve procurar desenvolver nas suas atividades. Entendo que as políticas de estágio não-obrigatórios e obrigatórios devem levar isso em consideração.” (F2)

Um dos entrevistados (9,09%) concorda, em termos relativos, com o enunciado, levantando a hipótese plausível de que nem sempre há uma correspondência adequada entre o momento curricular do estudante e as demandas da situação de estágio.

“Repito o comentário anterior: depende muito do tipo de estágio e do momento em que o aluno consegue a oportunidade de estágio. Às vezes, pode existir uma correlação apropriada, outras vezes, pode não ocorrer.” (F6)

O último depoimento (9,09%) insere-se na categoria de discordância relativa. O entrevistado destaca que a realidade contingencial da empresa não possibilita uma compreensão tão ajustada assim do comportamento organizacional:

“É, embora a sociedade não funcione assim, mesmo porque dentro de uma organização ocorre de tudo ao mesmo tempo. Não funciona assim, porque, apesar de haver a organicidade dentro das empresas, existem demandas situacionais, emotivas, de mudança de um ambiente político interno, que acabam tendo ingerência no órgão em que o estudante está adstrito. Existem mudanças pessoais. Nós vivemos num meio de mudanças e, às vezes, sem querer, não nos damos conta desse processo. Isso interfere demais na formação do aluno. Mas, a princípio, acho que sim, o modelo é coerente.” (F10)

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas aceitam a descrição da dimensão situacional ao longo de um <i>continuum</i> com três graus de dificuldade/complexidade.	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □	63,63%
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas evidenciam a maior importância relativa da dimensão situacional no contexto de realização do estágio.	■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	18,18%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta adverte para possível discrepância entre o momento do estágio e o momento curricular do aluno.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%
Discordância relativa com os termos do enunciado proposto; resposta destaca o caráter contingencial do comportamento organizacional, influenciando a concepção linear do modelo.	■ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □	9,09%

Quadro 4.4.15 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 15

Fonte: O Autor. Pesquisa de Campo.

O quadro acima agrupa o sentido das respostas: sete entrevistados (63,63%) apresentaram concordância básica com o enunciado proposto; duas

opiniões (18,18%), igualmente favoráveis, destacam a prevalência da dimensão situacional no processo de aprendizagem do estagiário; um entrevistado (9,09%) evidencia a possibilidade de ocorrer algum tipo de desajuste entre o que o enunciado prega e a realidade prática; finalmente, o último relato (9,09%) apóia-se na dinâmica do ambiente organizacional para oferecer uma crítica reflexiva.

4.4.16 - Enunciado 16

As três dimensões do estágio de estudantes – operacional, conceitual e situacional -. Descritas ao longo de um *continuum*, com três graus de dificuldade/complexidade, configuram um modelo referencial denominado de “Cubo de Dificuldade para o Estágio Supervisionado de Estudantes”.

O cubo é composto por 27 (vinte e sete) possibilidades de estágio, originadas pela combinação matemática dos 3 (três) graus de dificuldade/complexidade que estão associados a cada uma das dimensões.

Sete entrevistados (63,63%) concordaram, basicamente, com o teor do enunciado:

“O ideal, dentro deste cubo, é que ele partisse da situação 1.1.1 até a situação 3.3.3. No dia-a-dia, dentro do estágio, nós encontramos todas as possibilidades entre esses limites. Dentro deste modelo, é necessário uma maior aproximação da empresa com a escola para acompanhar o trabalho do acadêmico.” (U4)

“Sim, concordo.” (U8)

“Eu acho que isto é válido.” (C3)

“É uma visualização bastante interessante este gráfico, e vem, justamente, consolidar o que nós vimos analisando até aqui. Está perfeito na sua construção.” (F1)

“Concordo. O modelo é a síntese de toda a discussão que tivemos.” (F7)

“Perfeito. É isso aí.” (F9)

“Eu acho bem legal, isto aqui. Isto fornece um roteiro, uma lógica: começa na tarefa, no repetitivo, e termina lá, no sistêmico. Isso seria um modelo para ordenar o curso de Administração.” (F11)

Quatro entrevistados (36,36%) revelam concordância relativa com o enunciado, apresentando considerações particulares:

“Não há dúvidas que isto aqui tem uma lógica. O que eu demando é que se parte, talvez, de uma premissa, de um pressuposto, de que o estagiário venha vazio, sem nada a contribuir, só a receber. Não se está contemplando que esse estagiário possa trazer uma efetiva contribuição, não só de conhecimentos escolares, mas como pessoa. Isso varia de pessoa para pessoa.” (U5)

“Eu acho que, do ponto-de-vista do estágio não-obrigatório, infelizmente, na nossa instituição, só 30% dos casos chegaria aí na escala 9. Já no estágio obrigatório, nós tentamos desenvolver o interesse do aluno na pesquisa científica e, no último ano, fazemos com grande parte das equipes se situem num ponto mais alto de complexidade. Todos conseguem isso? Não! Tenho certeza que 20% conseguem atingir e, dentro dessas equipes, nem todos os alunos têm o mesmo desenvolvimento. Nosso modelo consegue proporcionar a aluno que tem muito interesse um desenvolvimento, chegando dentro desse cubo, no 3.3.3.” (F2)

“Eu não tenho, hoje, como lhe dizer, qual seria a nossa contribuição. É possível que todas essas possibilidades ocorram. Com certeza, deve, ocorrer. Pelo perfil do nosso aluno, eu acho que eles devem estar concentrados num nível mais intermediário, numa distribuição... Eu arriscaria dizer que, se nós fôssemos tabular, nós teríamos aí uma distribuição normal, com uma leve assimetria, à esquerda, com uma tendência de concentrar-se no nível médio inferior.” (F6)

“Eu concordo, plenamente, com a concepção deste modelo. Nós não podemos exigir que o estagiário tome decisões, ele está observando, vendo a prática de profissionais. Como estudante, em geral, não participa de reuniões estratégicas, o modelo fica um pouco prejudicado, porque ele fica vinculado às questões mais operacionais. A formação dele fica um pouco prejudicada na parte estratégica, eu acho.” (F10)

O último enunciado, cujos comentários estão sintetizados na página seguinte, apresentam, em termos gerais, opiniões favoráveis sobre o modelo: 63,63% de opiniões, sem restrições, e 36,36%, igualmente favoráveis, mas destacando particularidades situacionais:

<u>Síntese das opiniões dos entrevistados</u>	<u>Distribuição numérica</u>	<u>Distribuição percentual</u>
Concordância básica com os termos do enunciado proposto; respostas validam o Cubo de Dificuldade como Modelo Referencial para o Estágio Supervisionado de Estudantes, sem restrições.	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ □ □ □ □	63,63%
Concordância relativa com os termos do enunciado proposto; respostas aceitam a lógica do modelo e apresentam considerações de ordem contingencial que retratam particularidades situacionais.	■ ■ ■ ■ □ □ □ □ □ □ □ □	36,36%

Quadro 4.4.16 – Síntese das Entrevistas – Enunciado 16

Fonte: O Autor. Pesquisa de Campo.

A título de totalização, permitindo-se uma análise comparativa, o Quadro 5 (p. 142) apresenta a distribuição percentual de respostas dos entrevistados, de acordo com o critério de classificação adotado pelo autor. Quatro categorias foram utilizadas: CB = Concordância básica; CR = Concordância relativa; DR = Discordância relativa; e DB = Discordância básica.

Uma análise sumária dos resultados tabulados é útil para acrescentar novas informações sobre o estudo:

E N U N C I A D O S														DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS RESPOSTAS						
ENTREVISTAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	CB	CR	DR	DB
U4	CB	CB	CR	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CR	CB	CB	CB	CR	CB	CB	81,25%	18,75%	-	-
U5	CR	CB	CR	CR	CB	CB	CB	CR	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CR	68,75%	31,25%	-	-
U8	CR	CR	CR	CR	CR	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CR	CB	CB	56,25%	37,50%	-	6,25%
C3	CB	CR	CR	CB	CB	CB	CB	CR	CB	CB	81,25%	18,75%	-	-						
F1	CB	CR	CR	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	93,75%	6,25%	-	-						
F2	CR	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CR	CR	CB	CB	CB	CR	CB	CB	CR	68,75%	31,25%	-	-
F6	CB	CR	CB	CB	CB	CB	CB	CR	CR	CB	CR	CB	CR	CR	CR	CR	50,00%	50,00%	-	-
F7	CB	CR	CB	CB	CR	CB	CB	CB	87,50%	12,50%	-	-								
F9	CB	CR	CR	CR	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CB	81,25%	18,75%	-	-
F10	CB	CB	CR	CB	CR	CB	CB	CR	CB	CB	CB	CB	CB	CB	CR	CR	68,75%	31,25%	-	-
F11	CB	CB	CR	DB	CB	CB	CB	CR	CR	CB	CB	CB	DB	CB	CB	CB	68,75%	18,75%	-	12,50%

Legenda: CB = Concordância básica; CR = Concordância relativa; DR = Discordância relativa; e DB = Discordância básica.:

Quadro 5: Distribuição de respostas por enunciado

Fonte: O Autor - Pesquisa de campo.

Alguns aspectos interessantes podem ser identificados no quadro anterior. Do ponto-de-vista dos entrevistados, por exemplo, o depoente “F1” apresentou 15 respostas afirmativas em relação ao conjunto de enunciados (93,75%) e apenas uma de aprovação relativa (6,25%). No outro extremo, identifica-se que o depoente “F6” apresenta uma distribuição de respostas de 50% de concordância básica e relativa, respectivamente. Outro depoente que se aproxima desta faixa inferior esta identificado pelo código “U8”: 56,25%, de concordância básica, 37,50%, de concordância relativa, e 6,25%, de discordância básica.

Em relação aos enunciados, observa-se que os Enunciados 6 (p. 105), 7 (p. 110) e 12 (p. 126) receberam concordância básica da totalidade dos entrevistados. O enunciado 3 (p. 94) recebeu a maior porcentagem de aceitação relativa (54,54%), consoante as observações já expendidas a respeito da polêmica “organização do conhecimento humano” x “grade curricular do curso de Administração”.

Em complemento, salienta-se que o Enunciado 10 (p. 119) recebeu um parecer de discordância básica do depoente identificado pelo código “U8”. Já o depoente “F11” respondeu, igualmente, a título de discordância básica, em relação aos Enunciados 4 (p. 98) e 13 (p. 130).

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O estágio de estudantes representa, simbolicamente, um rito de passagem entre a Escola e a Empresa. Toda passagem, de uma situação para outra, não se faz sem determinação, lutas, sacrifícios. Ao invés de uma única prova a que todos, indistintamente, serão submetidos, de forma invariável, o estágio tem um caráter situacional e dinâmico. Assim, como cada caso é um caso, o estágio é uma experiência singular para o estudante. Somando as singularidades de cada situação que cada situação oferece, o estudante poderá adquirir uma visão gestáltica do exercício a futura profissão. Isto só será possível se for estimulado a aprender e a fazer. Aprender não significa ficar confinado em sala-de-aula, mas ser orientado a experimentar o desafio do trabalho. Fazer não significa reproduzir conhecimentos, mas ser capaz de ousar novas criações.

No tocante à dissertação, levantaram-se dados com coordenadores de estágio, ou de cursos de Administração de Empresas, numa amostra intencional de Instituições de Ensino Superior, localizadas na mesorregião Metropolitana de Curitiba, com intuito de mapear as políticas e práticas de estágio, além de colocar em discussão um conjunto de enunciados que se relacionam ao modelo referencial, denominado de Cubo de Dificuldade. Apresenta-se, a seguir, as principais conclusões que puderam ser inferidas na investigação.

5.1 DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESTÁGIO

Em consonância com os objetivos da pesquisa, procurou-se retratar as atuais políticas e práticas de estágio vigentes nas instituições de ensino

pesquisadas. Salieta-se, de início, que 7 instituições em 11, representando 63,63% da amostra, não mantêm quaisquer diretrizes, formais ou não, para regular o chamado estágio não-obrigatório¹. Tendo em conta que a opinião esmagadora dos entrevistados reconheceu como sendo útil esta modalidade de estágio, conforme pode-se depreender nos comentários relacionados ao Enunciado 11 (p. 123), verifica-se uma discrepância de respostas. Não dedicando atenção, de maneira geral, ao estágio não-obrigatório, as instituições de ensino deixam de aproveitar oportunidades úteis para desenvolver a interação com campos de aplicação. Entretanto, ao comentar a existência de algum tipo de controle sobre tais estágios, a maioria das instituições (90,90%) disse sim: ocorre que tais controles têm, preponderantemente, uma feição nitidamente burocrática, relacionada ao controle, por arquivo, dos contratos de estágio, segundo consta no Quadro 4.3.3 (p. 78).

No tocante à distribuição da carga horária total prevista para o estágio obrigatório ao longo do curso de graduação (Quadro 4.3.5, p. 79), apenas 6 em 11 instituições (54,54% da amostra) adotam esta providência. Nos demais casos, as instituições ainda estão se ajustando às novas diretrizes curriculares do curso de Administração. A ocorrência do estágio supervisionado ao longo do curso de graduação foi enfatizado como um princípio fundamental que atende aos requisitos da aprendizagem significativa, isto é, a articulação do plano de conhecimento ao plano da ação.

Outra questão que merece realce diz respeito ao aproveitamento, ou não, dos resultados de estágios não-obrigatórios e obrigatórios como *feedback* para a

¹Esta modalidade, também conhecida como “estágio extra-curricular”, é fruto da iniciativa pessoal do estudante; a expressão “extra-curricular”, consagrada nos meios acadêmicos, parece ser inadequada, pois sugere que o estágio em si não guarda relação com o currículo do curso. Defende-se, no caso, a adoção de uma das seguintes terminologias: “estágio livre” ou “estágio de interesse curricular”.

instituição de ensino. Descobriu-se que apenas 6 instituições (54,54%) afirmaram existir tal aproveitamento, enquanto outras 3 (27,27%) circunscrevem-se, exclusivamente, aos estágios obrigatórios. As 2 instituições (18,18%) que completam a amostra não utilizam este mecanismo de realimentação para o sistema de ensino.

Em termos gerais, portanto, evidencia-se um relativo descompromisso aos estágios não-obrigatórios e uma concepção formalística dos estágios obrigatórios. Em relação ao primeiro caso, pode-se afirmar que as instituições de ensino adotam uma postura condescendente, não impondo exigências ou condições para sua ocorrência; limitam-se a “assinar papéis”, facilitando ao estudante a oportunidade de obter uma bolsa-auxílio, em dinheiro, útil, em muitos casos, para custear parte de seus estudos. No segundo caso, pode-se inferir que o foco das instituições de ensino está voltado mais para dentro dos muros da escola, não para o ambiente externo; limitam-se, aparentemente, a cumprir exigências curriculares, não aproveitando a rica possibilidade de estreitar e aprofundar relações com o mundo empresarial.

5.2 DOS ENUNCIADOS

O conjunto de 16 enunciados que se relacionam ao Cubo de Dificuldade apresentam um encadeamento lógico e serviram como instrumento, de caráter exploratório, para colher informações importantes dos entrevistados.

O primeiro bloco de questões relaciona-se à Pedagogia do Ensino-Aprendizagem, com 5 enunciados. Pode-se destacar que os entrevistados concordam, em termos gerais, que a dissociação entre teoria e prática não favorece o processo de formação profissional do educando. A síntese das entrevistas, dos

Enunciados 1 (Quadro 4.4.1, p. 90) e 2 (Quadro 4.4.2, p. 93), reforçam esta compreensão. No Enunciado 1, detectou-se um total de 72,72% de concordância básica com os termos da proposição, diante de 27,27% de respostas de caráter relativo.

No tocante ao Enunciado 3, que trata da taxionomia dos objetivos instrucionais, ocorreu uma divisão de opiniões (Quadro 4.4.3, p. 98): 45,45% dos respondentes concordando que a organização do conhecimento humano está estruturado do particular para o geral e, justamente, o mesmo índice, apresentando ponto-de-vista contrário, isto é, do geral para o particular. Pode argumentar, em relação às posições divergentes, que o processo de ensino-aprendizagem, visto em seu conjunto, ou a partir da ótica de cada uma de suas disciplinas de formação, independentemente do semestre letivo em que estiver locada, é uma construção que começa das coisas simples para alcançar as coisas complexas, que começa com uma visão particular e, gradativamente, caminha para a abordagem da totalidade. Em outros termos, o início do processo educativo, seja no campo teórico ou experimental, refere-se ao bêm-bá das coisas. Logo, qualquer conteúdo que seja repassado ao educando, independentemente de sua importância ou abrangência, constitui-se, sempre, numa particularidade em relação a um conjunto maior de significados. Dado que o conhecimento é dividido, fragmentado em disciplinas, a lógica deste raciocínio e do enunciado como tal, parece indicar a possibilidade de costurar-se tais fragmentos, de obter-se uma visão de conjunto indispensável e desejável para a melhor compreensão do contexto de vida e de trabalho do indivíduo, como pessoa e como cidadão.

Estas observações justificam-se, pois, provavelmente, os entrevistados que acentuam a organização do conhecimento humano do geral para o particular, foram

condicionados por particularidades da grade curricular do curso de Administração que, em geral, aloca disciplinas como TGA – Teoria Geral de Administração, Filosofia e Sociologia, por exemplo, nos primeiros semestres do cursos, para “evoluir para a administração específica”, no dizer de um dos entrevistados (“F10”, p. 100). É interessante comparar-se as respostas do Enunciado 4 (Quadro 4.4.4, p. 101) com o anterior: 8 entrevistados (72,72%) admitem a progressividade do processo de aprendizagem, de conhecimentos elementares a uma visão sistêmica. Esta constatação reforça o comentário anterior ao sugerir que alguns entrevistados focalizaram a grade curricular típica do curso de graduação, ao invés dos termos propostos do Enunciado 3.

Fechando as questões relacionadas à Pedagogia do Ensino-Aprendizagem, descobriu-se que 81,81% dos entrevistados concordam basicamente com o Enunciado 5 (Quadro 4.4.5, p. 105), e 18,18% apresentam concordância relativa. Estas opiniões corroboram, em termos relativos, as respostas obtidas em relação aos dois primeiros enunciados.

Em relação à Pedagogia do Trabalho, apresentou-se à consideração dos professores quatro enunciados, igualmente, inter-relacionados. Destes, salientamos dois em especial: o Enunciado 7 (p. 110) apresenta uma configuração hierárquica das categorias operativas dentro da empresa, sendo que 36,36% dos respondentes (Quadro 4.4.7, p. 113) concordaram com os termos propostos, e igual número apresenta algumas características específicas sobre a ambiência organizacional, enquanto três respostas (27,27%) circunscrevem a análise no ambiente escolar; já o Enunciado 9 (p. 116) reitera que o estudante, na condição de estagiário, treinando-se no papel de futuro profissional, tanto pode aplicar conhecimentos na prática, quanto receber os ensinamentos derivados da experiência prática. Nesta questão,

apenas uma voz (9,09%) foi destoante, afirmando que a aplicação de conhecimentos na prática é exceção, não a regra; os demais concordaram, em princípio, com os termos do enunciado: 63,63%, em termos básicos, e 27,27%, em termos relativos (Quadro 4.4.9, p. 119).

No último bloco de entrevistas, com 7 enunciados, discutiu-se, especificamente, a questão do estágio de estudantes. Considerando-se que tais enunciados estão inter-relacionados logicamente, selecionaram-se três deles para os comentários finais. O Enunciado 10 (p. 119) advoga a tese de que o estágio de estudantes deveria ocorrer, idealmente, ao longo do curso de graduação. Este enunciado é básico na formulação do modelo do Cubo de Dificuldade, sustentando-se, em especial, nas premissas relacionadas à aprendizagem significativa. Oito entrevistados (72,72%) concordam com o enunciado; dois (18,18%) concordam, em termos relativos, recorrendo ao discurso da “mão-de-obra barata”²; apenas um (9,09%) é enfático ao afirmar que o aluno não está preparado para oferecer, em tais condições, contribuições à empresa (Quadro 4.4.10, p. 123).

O Enunciado 11 (p. 123) discute o estágio não-obrigatório. Sete entrevistados (63,63%) apresentam concordância básica sobre a importância desta modalidade, em complemento à formação do estudante, desde que ocorra em sintonia com o contexto da futura profissão. Outros três respondentes (27,27%) também se alinham neste raciocínio, sugerindo uma maior elasticidade às oportunidades de estágio em si; estas, afirmam, podem ultrapassar os limites estreitos do contexto profissional, pois representam oportunidade de desenvolvimento pessoal e atitudinal. Um dos entrevistados afirmou que, mesmo realizado fora do ambiente específico da futura

² O estereótipo de “mão-de-obra barata” tem origem no fato de a legislação de estágio, como estratégia para estimular o processo de contratação de estudantes em estágio, isentar as empresas do recolhimento de encargos sociais. Esta crítica, adicionalmente, procura retratar o fato de as atividades do estudante-estagiário, em muitos casos, serem simples e rotineiras.

profissão, o estágio “é a possibilidade de você espiar o que tem fora do seu mundinho” (“F11”, p. 125).

O Enunciado 16 (p. 139) trata do modelo do Cubo de Dificuldade, englobando o conteúdo dos Enunciados 12 (p. 126), 13 (p. 130), 14 (p. 133) e 15 (p. 136). As três dimensões do modelo – operacional, conceitual e situacional – receberam manifestações de concordância básica de sete entrevistados (63,63%). Quatro respondentes (36,36%) apresentaram concordância relativa, destacando aspectos de natureza contingencial, relacionadas, em especial ao estágio de mais alto grau, do tipo 3.3.3. Postulou-se que este tipo de estágio apresenta característica excepcional. Um dos respondentes asseverou que “só 30% dos casos chegaria aí na escala 9” (“F2”, p. 141), enquanto outro enfatizou que “como o estudante, em geral, não participa de reuniões estratégicas, o modelo fica um pouco prejudicado, porque ele fica vinculado às questões mãos operacionais” (“F10”, p. 141).

Depreende-se, pois, que o Cubo de Dificuldade, fundamentado no conjunto de 16 enunciados, permitiu que se pudesse levantar informações interessantes e proveitosas sobre o estágio supervisionado de estudantes.

Um dos aspectos, em particular, diz respeito à organização do currículo do curso de Administração, em termos de seqüência de oferta de disciplinas. As chamadas “disciplinas de formação geral”, de cunho conceitual, como TGA e outras, poderiam ser ofertadas num momento curricular em que o aluno já tivesse maior grau de maturidade (22 ou 23 anos de idade, ao invés de 17 ou 18, por ocasião da aprovação no vestibular), conforme defende o entrevistador identificado pelo código “F11” (p. 97). Identificado pelo código “F10” (p. 97), um dos depoentes salienta que o MEC abriu a possibilidade de as instituições de ensino organizarem o plano

curricular de forma mais flexível, sem as amarras do antigo “currículo mínimo”. A questão, além de pedagógica, encerra uma decisão política.

Outro aspecto que merece realce diz respeito às políticas e práticas de estágio supervisionado. Os de natureza não-obrigatória merecem receber atenção efetiva das instituições de ensino, pois constituem oportunidade útil para o estabelecimento de parceria com o mundo do trabalho. Ademais, o acompanhamento e controle destes estágios submete-se ao princípio de que a avaliação educativa deve ser entendida como um processo contínuo, não como um momento estanque do plano de ensino-aprendizagem. Quanto aos estágios obrigatórios, há que se reconhecer que as instituições de ensino, em geral, devem superar a visão do estágio como “disciplina”, sujeito a normas e procedimentos burocráticos, amarrado no tempo, e favorecer uma concepção política e operacional mais aberta, abrangente, ecumênica. A superação do hiato, ainda existente, entre Escolas e Empresas, deve nortear tais esforços.

Por fim, entende-se que o “Cubo de Dificuldade como Modelo Referencial para o Estágio Supervisionado de Estudantes no Curso de Administração de Empresas” representa uma contribuição importante, principalmente, para o sistema educacional, pelas razões seguintes:

- a) É um tratamento inédito, dada a fundamentação teórico-prático que o sustenta, baseado na teoria de papéis e nos princípios da aprendizagem significativa;
- c) É um paradigma que pode, em princípio, contribuir para a programação, acompanhamento, controle e avaliação de estágios supervisionados, obrigatórios ou não;

- d) É um modelo que procura integrar a educação e o trabalho, o saber e o fazer, dentro de uma perspectiva contingencial.

Conclui-se esta dissertação, reconhecendo-se que a matéria em foco requer estudos e pesquisas adicionais que venham conferir maior grau de atenção ao instituto do estágio, instrumento indispensável para lançar “pontes” entre a Educação e o Trabalho, beneficiando a melhor formação de estudantes e contribuindo para a qualidade do ensino e da excelência do exercício profissional. Espera-se, também, que este trabalho possa contribuir, de algum modo, para os estudiosos da questão, professores e executivos de empresas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Schmidt. **Estágios curriculares como mecanismo de retroalimentação do sistema de ensino**. Porto Alegre, 1978. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANZIEU, Didier. **Psicodrama analítico**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

ARGYRIS, Chris. **Personalidade e Organização**. Rio de Janeiro: Renes, 1969.

BLAKE, Robert K.; MOUTON, Jane S. **A estruturação de uma empresa dinâmica através do DO do tipo Grid**. São Paulo: Blücher, 1972.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.

BRASIL. Portaria nº. 1002, de 29 de setembro de 1967. Institui a categoria do estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas do 2º. Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 06 out. 67. Seção I, p. 1.161-62.

BRASIL. Lei nº. 6.494, de 7 de setembro de 1967. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º. Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 09 dez. 77. Seção I, parte I, p. 16.870-71.

BRASIL. Decreto nº. 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº. 6.494, de 6 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 19 ago. 82. Seção I, p. 15.412-13.

BUCKLEY, Walter. **A sociologia e a moderna teoria de sistemas**. São Paulo: Cultrix, 1971.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA. **O movimento CIEE no território brasileiro**. São Paulo, 1982. 2v.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Manual do administrador**: guia de orientação profissional. Brasília, 1994, 115 p.

ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO. 1997, Brasília. **Anais...** Brasília: Faculdades Integradas Sant'Anna, 1997.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1972.

GAZETA DO POVO. Mapas do Paraná. Separata de: **Gazeta do Povo**, Curitiba, 14 jul. 2002.

GARCIA, C.; ALCORTA, L. **Desenvolvimento das habilidades dos candidatos em programas de mestrado em "currículo" na UFPR mediante desenvolvimento de modelos de "currículo" e utilização de módulos de ensino**. Curitiba: UFPR-INEP, 1977.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n. 3, p. 10-19, jul/set., 1977.

JOHNSON, Rita B.; JOHNSON, Stuart R. **Assuming learning with self-instruction packages**. New York: Chapell-Hill, 1971.

KATZ, Daniel; Kahn Robert L. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas/MEC, 1974.

KATZ, Robert L. **As habilitações do administrador eficiente**. Expansão, São Paulo, v. 4, n. 78, fev. 1975.

LEENDERS, Michel R.; ERSKINE, James A. **The case writing process**. London, Canada, School of Business Administration, The University of Western Ontario, 1973.

MATOS, Francisco Gomes de. **Reciclagem situacional**: desenvolvendo o gerente e a organização. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes curriculares dos cursos de graduação em administração**.

Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 26 jan. 2002.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1978.

PALMIERI, Victorio D'Achille. **Estágio de estudantes**. São Paulo: CIEE, [1976?]. Não paginado. Mimeografado.

PARKER, S. R. et al. **Sociologia da indústria**. São Paulo: Atlas, 1971.

REGO, Ferdinando Pereira. O estágio como instrumento estratégico de integração escola/empresa/governo. In: **Relatórios dos Seminários para Coordenadores de Estágio**. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1979.

RIBEIRO, Elinor Eschholz. **Competências docentes para o curso de habilitação específica para o magistério – 2º. Grau – no Paraná**. Curitiba, 1980. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo:Atlas, 1985.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. **Introdução ao psicodrama**. São Paulo:Mestre Jou, 1977.

SALM, José Francisco. Paradigmas na formação de administradores: frustrações e possibilidades. **Universidade & Desenvolvimento**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 18-42, out. 1993.

SAVI, Hamilton. Estágio: uma questão de definição e adaptação à realidade brasileira. In: **Relatórios dos Seminários para Coordenadores de Estágio**. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1979.

SILVA JÚNIOR, Aldo. **Jogos para terapia, treinamento, educação**. Curitiba: Imprensa Universitária da UCP, 1982.

ANEXO A



MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL
DEPARTAMENTO NACIONAL DE MÃO DE OBRA

Portaria n.º 1002 de 29 de Setembro de 1967

publicada no DIÁRIO OFICIAL de 6/10/67

O MINISTRO DE ESTADO Dos Negócios do Trabalho e Previdência Social,

CONSIDERANDO urgente necessidade de criar condições que possibilitem o entrosamento empresa-escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional;

CONSIDERANDO que é função precípua das Faculdades e Escolas Técnicas vinculadas à Diretoria do Ensino Industrial a preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país;

CONSIDERANDO, finalmente, que a prática efetivada, inclusive nas empresas, concorre para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados:

R E S O L V E :

Art. 1.º - Fica instituída nas empresas a categoria de Estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.

Art. 2.º - As empresas poderão admitir Estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas, e fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, dos quais obrigatoriamente constarão:

- i. a duração e o objeto da bolsa que deverão coincidir com programas estabelecidos pelas Faculdades ou Escolas Técnicas;
- ii. o valor da bolsa, oferecido pela empresa;
- iii. a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de trabalho;
- iv. o horário do estágio.

Art. 3.º - Os Estagiários contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas, cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período de estágio.

Art. 4.º - Caberá às Faculdades ou Escolas Técnicas o encaminhamento dos bolsistas às empresas, mediante entendimento prévio, não podendo ser cobrada nenhuma taxa pela execução de tal serviço, tanto das empresas como dos bolsistas.

Art. 5.º - O Estagiário não poderá permanecer na empresa, na qualidade de bolsista, por período superior àquele constante do contrato de Bolsa de Complementação Educacional, por ele firmado com a empresa.

Art. 6.º - A expedição da Carteira Profissional de Estagiário, por especialidade, será feita pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, através de seus órgãos próprios, mediante apresentação de declaração fornecida pelo diretor do estabelecimento de ensino interessado.

Art. 7.º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(a) *Jarbas G. Passarinho*

ANEXO B

Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977

Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º Grau e Supletivo e dá outras providências.

O Presidente da República,

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - As Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular. (*Caput* com redação dada pela Lei nº 8.859, de 23.03.94).

§ 1º - Os alunos a que se refere o *caput* deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, de ensino médio, de educação profissional ou escolas de educação especial. (Com redação dada pela Medida Provisória nº. 1.726, de 03.11.1998).

§ 2º - O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo disposto na regulamentação da presente Lei. (Com redação dada pela Lei nº 8.859, de 23.03.94)

§ 3º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares. (Com redação dada pela Lei nº 8.859, de 23.03.94).

Art. 2º - O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividade de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Art. 3º - A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino.

§ 1º - Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no § 3º do artigo 1º desta Lei. (Com redação dada pela Lei nº 8.859, de 23.03.94)

§ 2º - Os estágios realizados sob forma de ação comunitária estão isentos da celebração de termo de compromisso.

Art. 4º - O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvado o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.

Art. 5º - A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio.

Parágrafo único - Nos períodos de férias escolares, a jornada do estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino.

Art. 6º - O Poder Executivo regulamentará a presente lei no prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 7º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 07 de dezembro de 1977; 156º da Independência e 89º da República.

ERNESTO GEISEL

Ney Braga

ANEXO C

Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982

Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição,

Decreta:

Art. 1º - O estágio curricular de estudantes regularmente matriculados e com frequência efetiva nos cursos vinculados ao ensino oficial e particular em nível superior e de segundo grau regular e supletivo, obedecerá às presentes normas

Art. 2º - Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho em seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado.

Art. 3º - O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privados, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, colaborando no processo educativo.

Art. 4º - As instituições de ensino regularão a matéria contida neste decreto e disporão sobre:

- a. inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica;
- b. carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo;
- c. condições imprescindíveis, para caracterização e definição dos campos de estágio curriculares, referidas nos §§ 1.º e 2.º do artigo 1.º da Lei n.º 6.494, de 07 de dezembro de 1977;
- d. sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular.

Art. 5º - Para caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e as pessoas jurídicas de direito público e privado, a existência de instrumento jurídico, periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas todas as condições de realização daqueles estágios, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino, quando for o caso.

Art. 6º - A realização do estágio curricular, por parte do estudante, não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza.

§ 1º - O termo de compromisso será celebrado entre o estudante e a parte concedente da oportunidade do estágio curricular, com a interveniência da instituição de ensino, e constituirá comprovadamente exigível pela autoridade competente, da inexistência de vínculo empregatício

§ 2º - O termo de compromisso de que trata o parágrafo anterior deverá mencionar necessariamente o instrumento jurídico a que se vincula, nos termos do artigo 5º

§ 3º - Quando o estágio curricular não se verificar em qualquer entidade pública ou privada, inclusive como prevê o § 2º do artigo 3º da Lei nº 6.494/77, não ocorrerá a celebração de termo de compromisso.

Art. 7º - A instituição de ensino poderá recorrer aos serviços de agentes de integração públicos e privados, entre o sistema de ensino e os setores de produção, serviços, comunidade e governo, mediante condições acordadas em instrumento jurídico adequado.

Parágrafo único - Os agentes de integração mencionados neste artigo atuarão com a finalidade de:

- a. identificar para a instituição de ensino as oportunidades de estágios curriculares junto a pessoas jurídicas de direito público e privado;
- b. facilitar o ajuste das condições de estágios curriculares, a constarem o instrumento jurídico mencionado no artigo 5.º;
- c. prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidades de estágios curriculares, bem como de execução do pagamento de bolsas, e outros solicitados pela instituição de ensino;
- d. co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares.

Art. 8º - A instituição de ensino ou a entidade pública ou privada concedente da oportunidade de estágio curricular, diretamente ou através da atuação conjunta com agentes de integração, referidos no *caput* do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante (Com redação dada pelo Decreto nº 2.080, de 26/11/96).

Art. 9º - O disposto neste decreto não se aplica ao menor aprendiz, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça seu trabalho e vinculado à empresa por contrato de aprendizagem, nos termos da legislação trabalhista.

Art. 10. - Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada do estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para a obtenção e realização do estágio curricular.

Art. 11. - As disposições deste decreto aplicam-se aos estudantes estrangeiros, regularmente matriculados em instituições de ensino oficial ou reconhecidas.

Art. 12. - No prazo máximo de 4 (quatro) semestres letivos, a contar do primeiro semestre posterior à data de publicações deste decreto, deverão estar ajustadas às presentes normas todas as situações hoje ocorrentes, com base na legislação anterior.

Parágrafo único. (Revogado pelo Decreto nº. 89.467, de 21.03.84).

Art. 13. - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados o Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970, e o Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975, bem como as disposições gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria.

Brasília, em 18 de agosto de 1982; 161º da Independência e 94º da República.

JOÃO FIGUEIREDO
Rubem Ludwig

ANEXO D

PESQUISA DE CAMPO

CUBO DE DIFICULDADE COMO MODELO REFERENCIAL PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES

Esta pesquisa de campo visa a obter opiniões de coordenadores de estágios e/ou coordenadores de cursos de Administração, mantidos por Instituições de Ensino, públicas e privadas, na mesorregião Metropolitana de Curitiba, de acordo com classificação do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para fundamentar pesquisa sobre o **“Cubo de Dificuldade como Modelo Referencial para o Estágio Supervisionado de Estudantes”**.

Os resultados desta investigação serão utilizados na conclusão de dissertação de Mestrado do prof. Oswaldir Ehlke Scholz, a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

MODELO DE PESQUISA

Para a consecução do propósito da pesquisa, adotar-se-á o emprego de dois recursos distintos:

A – QUESTIONÁRIO

Trata-se de um conjunto de 19 (dezenove) questões estruturadas que têm o objetivo de levantar o perfil do entrevistado, o perfil da instituição de ensino, bem como as políticas e práticas internas de estágio. A adoção deste instrumento é apropriada, considerando-se a especificidade e objetividade dos elementos a serem pesquisados.

B – ENTREVISTA

Esta técnica será conduzida na forma de entrevista por pautas, versando sobre a pedagogia do ensino-aprendizagem, pedagogia do trabalho e o cubo de dificuldade como modelo referencial para o estágio supervisionado de estudantes. Esta técnica permite que o entrevistado fale livremente, à medida em que toma conhecimento dos enunciados a serem comentados, garantindo-se a necessária flexibilidade para exporem suas percepções e opiniões a respeito das questões. O

entrevistador, igualmente, terá a liberdade de formular perguntas adicionais no sentido de enriquecer a discussão e apreciação dos temas propostos.

A – QUESTIONÁRIO

Nos quesitos abaixo, preencha os claros de acordo com a natureza da questão.

I - PERFIL DO ENTREVISTADO:

1. Nome completo:

2. Principal cargo que ocupa na Instituição de Ensino:

3. Faixa Etária:

de 25 a 35 anos

de 36 a 45 anos

de 46 a 55 anos

mais de 55 anos

4. Escolaridade:

Especialização

Mestrando

Mestrado

Doutorando

Doutorado

Pós-doutorado

5. Tempo de exercício do principal cargo que ocupa na Instituição de Ensino:

menos de 1 ano

de 1 a 3 anos

de 3 a 6 anos

mais de 6 anos

6. Tempo de experiência docente:

abaixo de 3 anos

de 3 a 5 anos

de 6 a 8 anos

de 9 a 11 anos

de 12 a 14 anos

mais de 15 anos

II – PERFIL DA INSTITUIÇÃO

7. Nome completo da Instituição de Ensino:

8. Tipo de Instituição de Ensino:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Privada confessional | <input type="checkbox"/> Privada, não confessional |
| <input type="checkbox"/> Pública Federal | <input type="checkbox"/> Pública Estadual |

9. Tempo de fundação da Instituição de Ensino:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> abaixo de 5 anos | <input type="checkbox"/> de 5 a 9 anos |
| <input type="checkbox"/> de 10 a 14 anos | <input type="checkbox"/> de 15 a 19 anos |
| <input type="checkbox"/> de 20 a 24 anos | <input type="checkbox"/> de 25 a 29 anos |
| <input type="checkbox"/> de 30 a 34 anos | <input type="checkbox"/> de 35 a 39 anos |
| <input type="checkbox"/> de 40 a 49 anos | <input type="checkbox"/> mais de 50 anos |

10. Relacione abaixo a denominação completa do curso de Administração mantido pela Instituição e, se for o caso, de cada uma das diferentes habilitações:

11. Indique o total de alunos matriculados no curso de Administração mantido por essa Instituição de Ensino, englobando, se for o caso, os estudantes vinculados às diferentes habilitações ofertadas:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> menos de 100 alunos | <input type="checkbox"/> de 101 a 200 alunos |
| <input type="checkbox"/> de 201 a 300 alunos | <input type="checkbox"/> de 301 a 400 alunos |
| <input type="checkbox"/> de 401 a 500 alunos | <input type="checkbox"/> mais de 500 alunos |

III – POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESTÁGIO

12. A instituição de ensino tem participação ativa no processo de programação de estágios não-obrigatórios?

Sim

Não

Caso a resposta do item tenha sido positiva, descreva os procedimentos utilizados:

13. A instituição de ensino controla a realização de estágios não-obrigatórios?

Sim

Não

Caso a resposta do item tenha sido positiva, anote as alternativas, uma ou mais, das providências realizadas:

Controle, por arquivo, de contratos de estágio

Visita “in loco” ao local de estágio

Entrevista periódica com os estagiários

Exigência de relatórios de estágio

14. Qual é a carga-horária total prevista para o estágio obrigatório do curso de Administração?

15. A carga-horária total do estágio obrigatório do curso de Administração (e das diferentes habilitações, se for o caso) desdobra-se em momentos curriculares distintos?

Sim

Não

() Mediante defesa pública em banca de professores

19. Os resultados de estágios obrigatórios e não-obrigatórios são utilizados como *feedback* na Instituição de Ensino?

() Sim

() Somente dos estágios obrigatórios

() Não

Caso a resposta anterior tenha sido positiva, em qualquer uma das alternativas correspondentes, descreva, sinteticamente, os procedimentos adotados pela Instituição de Ensino:

B – ENTREVISTA

A entrevista divide-se em três blocos de questões inter-relacionadas: Pedagogia do Ensino-Aprendizagem, Pedagogia do Trabalho e Estágio de Estudantes.

Após a apresentação de cada um dos enunciados abaixo, faça um comentário crítico da questão proposta, externando, de forma livre e autêntica, sua percepção da matéria. Em havendo necessidade, seja por sua parte ou do entrevistador, cada enunciado poderá gerar questionamentos complementares para enriquecer o conteúdo das opiniões.

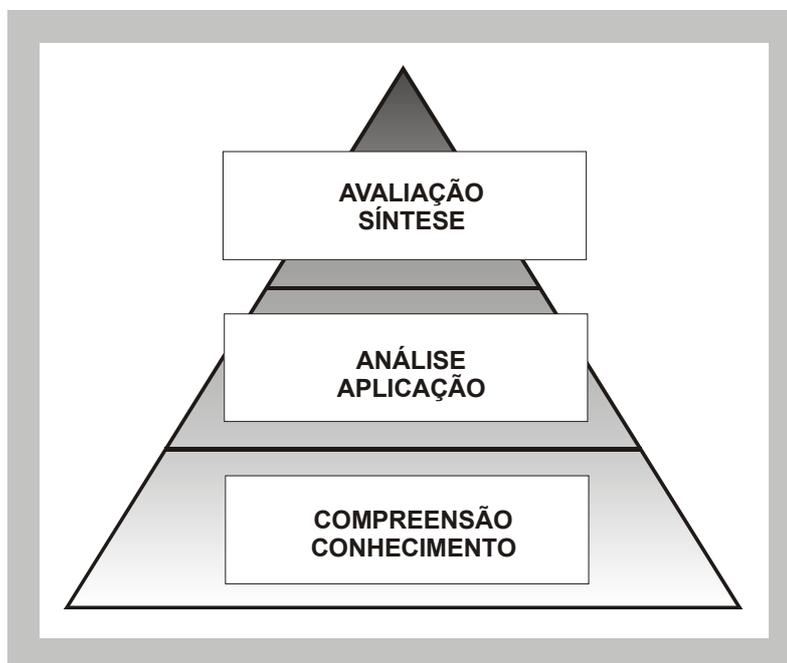
PEDAGOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

ENUNCIADO 1:

Admitindo-se uma possível dissociação entre o **saber** e o **fazer**, é válido afirmar-se que **a teoria sem a prática é estéril**, isto é, não produz resultados concretos, tanto quanto **a prática sem a teoria é inconseqüente**, isto é, não revela compreensão e domínio dos princípios técnico-científicos que deveriam norteá-la.

ENUNCIADO 2:

A aprendizagem significativa requer o equilíbrio dinâmico entre o **saber** e o **fazer**, isto, isto é, o aprendizado em consonância com a ação aplicada. Neste sentido, é válido afirmar-se que **aprende-se fazendo**, tanto quanto **faz-se aprendendo** e, ainda, **ensina-se aprendendo** e **aprende-se ensinando**.

ENUNCIADO 3:

Conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação constituem exemplo de uma taxionomia (ou classificação) de objetivos instrucionais. Considerando-se a progressividade das matérias constantes do currículo do curso de formação, pode-se afirmar que os conteúdos profissionalizantes estão estruturados do particular para o geral, do simples para o complexo.

ENUNCIADO 4:

A estrutura curricular do curso de Administração (inclusive nas habilitações existentes em sua instituição de ensino, se for o caso), configurada pelo conjunto de matérias de cunho básico, instrumental e profissionalizante, está organizada com o propósito de permitir ao aluno – à medida em que avança nos anos de estudo – a construção de um quadro de referência teórico que se inicia com conhecimentos elementares e que se completa com uma visão sistêmica do contexto básico da profissão a que o curso se refere.

ENUNCIADO 5:

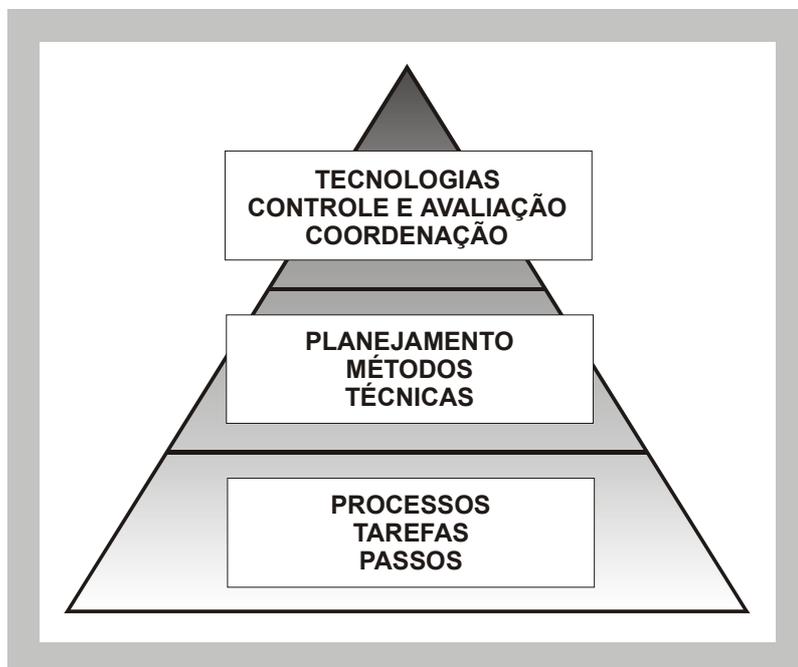
O processo de ensino-aprendizagem não se limita, necessariamente, ao ambiente acadêmico. É possível que o aluno, em contato com o mundo do trabalho, na condição de empregado ou de estagiário, possa ter a oportunidade de antecipar o domínio de conteúdos técnico-científicos, independentemente do período em que se encontra em seu curso de formação ou das matérias que estiver cursando.

PEDAGOGIA DO TRABALHO

ENUNCIADO 6:

O exercício profissional, em nível de vivência prática, pressupõe o convívio, a familiaridade e o domínio cognitivo-afetivo do conjunto integrado e sistêmico das ações que consubstanciam a profissão.

Por *domínio cognitivo* entende-se os objetivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. Por *domínio afetivo* entende-se os objetivos que descrevem mudanças de interesses, atitudes e valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado.

ENUNCIADO 7:

O conjunto integrado e sistêmico das ações que consubstanciam a profissão ocorre em níveis diversificados, através de procedimentos que se classificam em categorias operativas, do particular para o geral:

- CATEGORIA OPERATIVA 1: Procedimentos em termos de passos
- CATEGORIA OPERATIVA 2: Procedimentos em termos de tarefas
- CATEGORIA OPERATIVA 3: Procedimentos em termos de processos
- CATEGORIA OPERATIVA 4: Procedimentos em termos de técnicas
- CATEGORIA OPERATIVA 5: Procedimentos em termos de métodos
- CATEGORIA OPERATIVA 6: Procedimentos em termos de planejamento
- CATEGORIA OPERATIVA 7: Procedimentos em termos de coordenação
- CATEGORIA OPERATIVA 8: Procedimentos em termos de controle e avaliação
- CATEGORIA OPERATIVA 9: Procedimentos em termos de tecnologias
(organizacional e operacional)

ENUNCIADO 8:

Nas empresas em geral, dentro de cada uma de suas unidades componentes, o exercício profissional se dá através de cargos e funções, em níveis hierárquicos diversos, que guardam relação com o grau de complexidade das respectivas categorias operativas.

ENUNCIADO 9:

O estágio de estudantes, ao efetivar-se numa situação real de vida e de trabalho, pode ser entendido como treinamento de papel profissional, possibilitando ao educando tanto a aplicação de conhecimentos teóricos assimilados na escola, quanto a obtenção de novos ensinamentos derivados da experiência prática.

ESTÁGIO DE ESTUDANTES

ENUNCIADO 10:

O estágio de estudantes deveria, idealmente, processar-se o longo do curso de formação, sob diferentes modalidades de vivência e de experimentação, ao invés de restringir-se a um período particular do curso de formação.

ENUNCIADO 11:

O estágio não-obrigatório, isto é, não requerido formalmente pela Instituição de Ensino, é igualmente importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, desde que realizado no contexto da futura profissão.

ENUNCIADO 12:

O estágio de estudantes pode ser conceptualizado num modelo que contempla três dimensões distintas, mas interrelacionadas:

a) Dimensão operacional:

Refere-se às atividades previstas no plano de estágio a serem cumpridas pelo estagiário;

b) Dimensão conceitual:

Refere-se ao emprego do conjunto de conhecimentos, conceitos e modelos teóricos requeridos para o desempenho das atividades práticas;

c) Dimensão situacional:

Refere-se à ambiência do estágio, caracterizada por relações de natureza interpessoal com indivíduos que, direta ou indiretamente, se relacionam aos objetivos do estágio.

ENUNCIADO 13:

A **dimensão operacional** do estágio de estudantes pode ser descrita ao longo de um *continuum*, com diferentes graus de dificuldade/complexidade:

Grau 1: Refere-se a procedimentos em nível de passos, tarefas e processos, configurando atividades simples e rotineiras;

Grau 2: Refere-se a procedimentos em nível de técnicas, métodos e planeamento, configurando atividades mais complexas;

Grau 3: Refere-se a procedimentos em nível de coordenação, controle e avaliação, tecnologias organizacional e operacional, configurando atividades sistêmicas.

ENUNCIADO 14:

A **dimensão conceitual** do estágio de estudantes pode ser descrita ao longo de um *continuum*, com diferentes graus de dificuldade/complexidade:

Grau 1: As atividades do estagiário requerem o emprego de conhecimentos elementares, configurando o domínio e a compreensão de fundamentos teóricos;

Grau 2: As atividades do estagiário requerem o emprego de conceitos e modelos mais bem elaborados, configurando a aplicação e análise de conteúdos teóricos;

Grau 3: As atividades do estagiário requerem uma visão integrada e sistêmica das disciplinas de formação profissional, configurando a capacidade de síntese e avaliação de situações práticas.

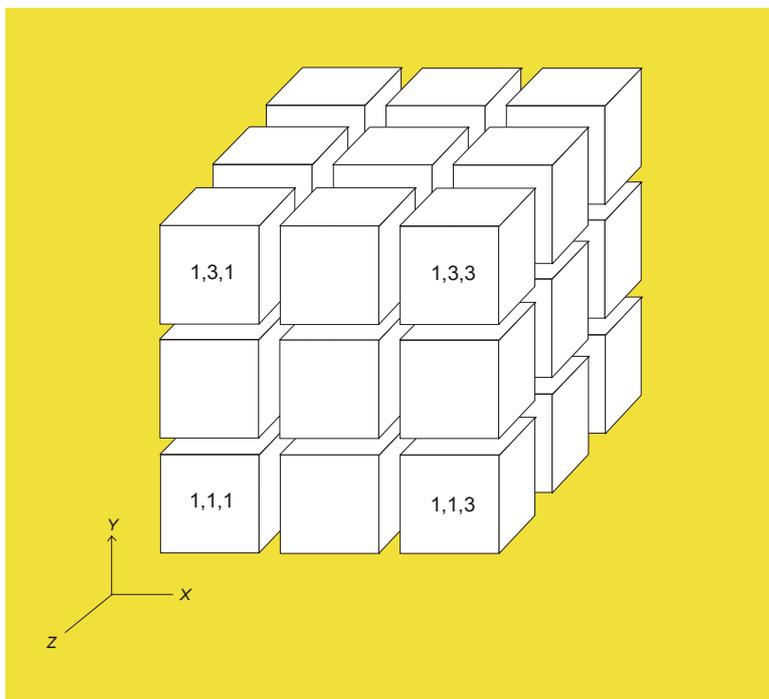
ENUNCIADO 15:

A **dimensão situacional** do estágio pode ser descrita ao longo de um *continuum*, com diferentes graus de dificuldade/complexidade:

- **Grau 1:** As atividades do estagiário situam-se em um contexto de interação humana restrita e limitada à unidade de trabalho, configurando baixa consciência das metas organizacionais.

- **Grau 2:** As atividades do estagiário situam-se em um contexto de relações humanas abrangentes e diversificadas, configurando sua participação em processo de solução de problemas.

- **Grau 3:** As atividades do estagiário situam-se em um contexto de relacionamento amplo e consentido, configurando sua participação em projetos de mudanças básicas.

ENUNCIADO 16:

As três dimensões do estágio de estudantes – **operacional**, **conceitual** e **situacional** -, descritas ao longo de um *continuum*, com três graus de dificuldade/complexidade, configuram um modelo referencial denominado de “cubo de dificuldade para o estágio supervisionado de estudantes”.

O “cubo de dificuldade” é composto por 27 (vinte e sete) possibilidades de estágio, originadas pela combinação matemática dos 3 (três) graus de dificuldade/complexidade que estão associados a cada uma das dimensões.