

Daniela Mendes

**CONTRIBUIÇÕES DE SUPERVISORES PARA AS VIVÊNCIAS
DE ESTAGIÁRIOS EM CONTEXTOS DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade Federal
de Santa Catarina para obtenção do
título de Mestre em Psicologia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Edite
Krawulski

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mendes, Daniela

Contribuições de supervisores para as vivências de estagiários em contextos de trabalho / Daniela Mendes; orientadora, Edite Krawulski – Florianópolis, SC, 2013. 172p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia, 2. Supervisores, 3. Estágios, 4. Educação, 5. Trabalho.
I. Krawulski, Edite. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós Graduação em Psicologia.

Daniela Mendes

Contribuições de supervisores para as vivências de estagiários em contextos de trabalho

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 12 de Julho de 2013.

Prof^a Dr^a Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora – PPGP-UFSC)

Prof^a Dr^a Edite Krawulski
(PPGP – UFSC – Orientadora)

Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg
(PPGP-UFSC – Examinador)

Prof^a Dr^a Marúcia Patta Bardagi
(PPGP-UFSC – Examinadora)

Prof^a Dr^a Diana Carvalho de Carvalho
(PPGE-UFSC – Examinadora)

Prof^a Dr^a Dulce Helena Penna Soares
(PPGP-UFSC – Suplente)

Dedico este trabalho a todos os profissionais que assumem a supervisão de estagiários como função trans/formadora de estudantes em profissionais críticos e reflexivos sobre a carreira que escolheram.

AGRADECIMENTOS

Agradecer torna-se um momento que marca a conclusão de uma etapa muito importante, difícil é conseguir colocar em um espaço tão pequeno gratidão por tantas pessoas que durante essa trajetória se fizeram importantes.

Agradeço a Deus por ter sido meu porto seguro quando precisei de esperança e forças para ultrapassar todos os percalços que também fizeram parte desse momento. De modo especial agradeço:

- Aos meus pais, Luiz e Salete, por sempre terem colocado a educação como prioridade não somente a mim, mas também aos meus irmãos Luciano e Eduardo e por terem nos mostrado dia a dia que este é o caminho para se fazer diferente, ser ético, crítico e acreditar em futuro sempre melhor. Não posso deixar de agradecer a Maria Eduarda, minha sobrinha por ter compreendido, nas férias e finais de semana em que estivemos juntas, que a tia não podia participar dos programas com ela porque tinha que estudar. Ao Vinicius agradeço por interromper minha concentração ao entrar sem bater falando alto e correndo pelos corredores da casa Vó, importando-se somente com o momento de ser criança. Agradeço a todos da minha família que mesmo sem saber do que se trata efetivamente um curso de Mestrado se mostraram interessados e solidários nessa caminhada.

- Agradeço ao Charlles, meu companheiro, incentivador, homem que me fez acreditar que eu seria forte o suficiente para vencer os obstáculos, por estar sempre ao meu lado, ajudando de todas as maneiras para que eu pudesse finalizar este trabalho. Eu já te agradei pessoalmente todos os dias, mas registro o quanto teu suporte foi importante.

- Meus sinceros agradecimentos ao CIEE/SC, instituição na qual trabalho há oito anos. Espaço no qual se efetivou meu crescimento profissional e possibilitou meu contato com as práticas que me levaram a pesquisar sobre a atuação dos supervisores. Agradeço de modo especial ao Sr. Anibal, superintendente executivo, por ter permitido acesso de modo irrestrito a todos os materiais e documentos internos necessários para compor este estudo. Agradeço ao Marcelo, gerente estadual, por ter sido meu incentivador na pesquisa por este tema e por sempre ter se mostrado disponível nos momentos em que precisei dialogar sobre minhas dúvidas, percalços e progressos do trabalho. Ao Alécio por também acompanhar minhas angústias. Aos queridos colegas da T.I, Juarez, Tiago e Herbany que sempre atenderam aos meus pedidos na elaboração de relatórios, levantamentos de dados que não

constavam no sistema, no envio dos questionários aos supervisores, tabulações entre outros pedidos que, em alguns casos, passavam à frente da lista interminável de prioridades com a qual trabalham. Agradeço a todos os supervisores do CIEE que também me incentivavam na pesquisa e se mostraram curiosos e na torcida pela conclusão da pesquisa. Agradeço também a Rosane que em alguns momentos foi minha ponte, levando meus documentos e encaminhando os mesmo junto ao PPGP evitando assim minha ausência ao trabalho. A todos os meus colegas que acompanharam e se interessaram, nas conversas de corredor, por este trabalho. Não posso deixar de citar todo o apoio dado pela Viviane, psicóloga competente que está ao meu lado e tem enriquecido nossas práticas. Obrigada Vivi por ter segurado as pontas quando precisei.

- Não tenho palavras para agradecer a Edite, já esgotei os adjetivos e modos que tentassem demonstrar tamanha é a minha gratidão por tê-la conhecido e ter sido escolhida nesse processo. Sei que não foi fácil me acompanhar durante tanto tempo, dividimos momentos de angústia, dúvidas, ponderando sempre a minha integridade enquanto estudante trabalhadora. Realmente não cabe aqui todo o meu agradecimento, não canso de te dizer muito obrigada!

- Destaco meu agradecimento à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, especialmente a todos os professores do curso de graduação e pós-graduação em Psicologia, que auxiliaram na construção da minha formação desde a graduação. Agora de modo especial aos professores Adriano Nuernberg, Marúcia Patta Bardagi e Diana Carvalho de Carvalho (PPGE). A vocês três que compõe a minha banca de defesa meu agradecimento sincero pelas contribuições.

- Joyce muito obrigada por ter me auxiliado com a revisão do abstract!

- Não posso deixar de agradecer aos supervisores que participaram desta pesquisa e voluntariamente cederam seu tempo e suas valiosas contribuições, sem elas esse trabalho não existiria.

A todos os que me acompanharam direta ou indiretamente, **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

MENDES, Daniela. **Contribuições de supervisores para as vivências de estagiários em contextos de trabalho.** 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

A realidade ocupacional contemporânea com suas exigências de qualificação profissional tem levado estudantes a buscarem estágios como estratégias de alcançar essa qualificação. A nova Lei de Estágios em vigor no Brasil a partir de 2008 ressalta a importância e o papel do supervisor na empresa/organização onde os estágios se desenvolvem. Considerando essas questões, este trabalho teve como objetivo compreender as contribuições do supervisor para as vivências de estagiários em contextos de trabalho. Especificamente, objetivou-se caracterizar o perfil dos profissionais que exercem atividade de supervisão de estágio em empresas/organizações no estado de Santa Catarina; identificar os papéis assumidos na condição de supervisor de estágio; identificar a percepção dos supervisores sobre a atividade de estágio e conhecer as estratégias adotadas por esses profissionais na atividade de supervisão. Mediante abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2012, em duas etapas, utilizando como ferramentas de levantamento de dados questionário e entrevista semiestruturada. Os participantes foram supervisores de estágio vinculados a empresas/organizações que possuem programas de estágios. Na primeira etapa foram aplicados questionários, via Google Docs, a 250 supervisores de todo o Estado. Os dados foram analisados por meio de recursos estatísticos de distribuição de frequência. Os resultados apontaram que o perfil dos supervisores de estágio se caracteriza por profissionais com idades entre 31 e 40 anos, em sua maioria; apresentam-se em quantidade equilibrada entre homens e mulheres, em sua maioria possuem nível superior e contratos celetistas, com mais de cinco anos de vínculo empregatício com as empresas/organizações nas quais atuam. A maior parte deles atua em cargos de gerência, sendo a supervisão parte das atribuições do cargo. A maioria considera o aprendizado como principal contributo do estágio. Percebem positivamente os programas de estágio e o contato diário com os estagiários sob sua supervisão. A maioria também se declara satisfeita com a função e considera a qualificação técnica como um dos principais ensinamentos repassados aos estagiários. A segunda etapa da pesquisa

consistiu em entrevistas realizadas com oito supervisores, seis mulheres e dois homens, todos com nível superior e vinculados a empresas/organizações da grande Florianópolis. Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, a qual possibilitou identificar três categorias: a importância do estágio, estratégias de supervisão e o papel do supervisor. O estágio foi considerado como momento de aprendizagem na prática e de importante contribuição na formação da identidade profissional. Os supervisores utilizam como estratégias o contato diário e fazem do diálogo o recurso mais efetivo na orientação dos estagiários. Consideram-se satisfeitos como supervisores atrelando a visão positiva que têm sobre os processos de estágio. Destacaram que a falta de tempo pelo acúmulo de funções são os principais impeditivos para a eficácia e qualidade da supervisão. Os profissionais enfatizaram ainda que a função de supervisor constitui-se como importante e ressaltam as responsabilidades imbricadas na atribuição. As contribuições voltam-se especialmente ao desenvolvimento de comportamentos a serem adotados nos ambientes laborais.

Palavras chaves: Supervisores, Estagiários, Estágio, Trabalho

ABSTRACT

MENDES, Daniela. **CONTRIBUTIONS OF SUPERVISORS FOR EXPERIENCES OF TRAINEES IN WORK CONTEXTS.** 2013. 147f. Dissertation (Master in Psychology) – Psychology Postgraduate Program, Santa Catarina Federal University, Florianopolis, 2013.

The occupational contemporary reality with its Professional qualification requirements has led students to look for internships as strategies to reach this qualification. The Current Law regarding Internship Programs in Brazil started in 2008 and highlights the importance and the supervisor's role in the company/organization where the stages are developed. Considering these issues, this study aimed at understanding the supervisor's contributions for the experiences of trainees in work contexts. It's specifically, aimed at characterizing the Professional profile of those who are in charge of supervising internship activities in companies/organizations in the state of Santa Catarina, identifying the roles taken over under the in internship supervisor responsibility; identifying the supervisors' perception about the training activities and learning about the strategies adopted by those professionals in supervisory activity. Based on a qualitative approach, the research was carried out during the second semester of 2012, in two steps, using questionnaire and semistructured interviews as tools for data collection. The participants were internship supervisors linked to companies/organizations which offer internship programs. In the first stage, questionnaires were applied, via Google Docs, to 250 supervisors all around the state. The information was analyzed according to statistical features of frequency distribution, the results showed that the profile of internship supervisors stage is characterized by professionals ranging between 31 and 40 years old, there is a balance considering the number of men and women, most of them have higher degree and contracts with over 5 years of employment in the companies/organizations for which they work. Most of them work in management, the supervision is part of assignments of the position. Most consider learning as the main contribution of the internship. They positively see that the internship programs and everyday contact with the trainees under their supervision. The great majority also reported themselves as being about their positions and consider the technical qualification as the greatest lesson that can be taught to trainees. The second stage of the research consisted of interviews carried out with eight supervisors, six

women and two men, all with higher education and linked to companies/organizations of Florianopolis. The information was analyzed through the technique of content analysis, which made it possible to identify three categories: the importance of the internship, supervision strategies and the role of supervisor. The internship was considered as a moment of learning in practice and of important contribution to the formation of professional identity. The supervisors use strategies such as everyday contact and turn dialogue into the most effective tool to guide trainees. They consider themselves pleased as supervisors harnessing the positive opinion that they have on training processes. They also highlighted that the lack of time caused by the different functions they need to work on is the main barrier for effectiveness and quality of supervision. The professionals also emphasized that the role of supervisor is important and mentioned the responsibilities in the assignment. The contributions are specially regarded to the development of behaviors to be adopted in industrial environments.

KEYWORDS: Supervisors, trainees, internship, work

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Regional de atuação dos supervisores de estágio.....	74
Figura 2 – Formação dos supervisores de estágio.....	76
Figura 3 – Conhecimento sobre a Lei que regulamenta o estágio.....	77
Figura 4 – Tipo de vínculo laboral do supervisor com a empresa/organização em que atua.....	78
Figura 5 – Cargos ocupados pelos supervisores de estágio.....	80
Figura 6 – Principais contribuições do supervisor para o Estagiário.....	85
Quadro 1 – Faixa etária dos supervisores de estágio.....	75
Quadro 2 – Tempo de permanência nas empresas/organizações.....	79
Quadro 3 – Perfil sócio demográfico dos sujeitos entrevistados.....	88
Quadro 4 – Categorias e subcategorias identificadas no processo de análise dos dados.....	89
Quadro 5 – Motivos da designação para a função de supervisor de estágio.....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BBC – British Broadcasting Corporation
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAGED – Cadastro Geral de Emprego e Desemprego
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
CIEE/SC – Centro de Integração Empresa-Escola de Santa Catarina
DIEESE - Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos, Sociais e Econômicos
FIESC – Federação das Indústrias de Santa Catarina
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE - Ministério do Trabalho e do Empreg
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PEPSIC – Periódicos Eletrônicos de Psicologia
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais
TCE – Termo de Compromisso de Estágio
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 MARCO TEÓRICO	29
2.1 CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO	29
2.2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL..	34
2.3 ESTÁGIOS: QUESTÕES LEGAIS E ESTRUTURAÇÃO DOS PROGRAMAS	42
2.4 O SUPERVISOR DE ESTÁGIO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO ESTAGIÁRIO	50
3 MÉTODO	57
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	57
3.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA	59
3.3 PRECEITOS ÉTICOS.....	61
3.4 CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DE DEVOLUÇÃO DE DADOS	68
4 OS SUPERVISORES DE ESTÁGIO: CARACTERIZAÇÃO E PERCEPÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DE SUPERVISÃO	73
4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E EXERCÍCIO DA SUPERVISÃO	73
4.2 PERCEPÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DE SUPERVISÃO EXERCIDA.....	82
5 CONTRIBUIÇÕES DOS SUPERVISORES PARA AS VIVÊNCIAS DOS ESTAGIÁRIOS NO COTIDIANO DE TRABALHO	87
5.1 A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS	90
5.2 AS ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO	95
5.2.1 Disponibilidade para a função.....	95
5.2.2 Recursos adotados ao exercer a supervisão	99
5.2.3 Momentos de avaliação e feedback	104
5.3 O PAPEL DO SUPERVISOR	107
5.3.1 Significados de ser supervisor	107
5.3.2 Contribuições na formação do estagiário	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
6.1 AFINAL QUAIS SÃO AS CONTRIBUIÇÕES?	123
6.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO, INDICAÇÕES PARA FUTURAS	

PESQUISAS E SUGESTÕES PARA OS CONTEXTOS DE PRÁTICA ...	132
REFERÊNCIAS	137
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	149
APÊNDICES	151
APÊNDICE A - Carta solicitando autorização para realização da pesquisa.....	152
APÊNDICE B - Carta solicitando autorização para entrevistar profissionais	153
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	154
APÊNDICE D - Questionário aplicado.....	156
APÊNDICE E - Roteiro da entrevista.....	165
ANEXOS.....	169
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP – Aprovação do projeto de pesquisa.....	170
ANEXO B – Relatório de mensagem do envio do questionário	172

1 INTRODUÇÃO

O momento atual é marcado por expressivas mudanças no mundo do trabalho. Desde as últimas décadas do século passado, fatores como o avanço das políticas neoliberais e globalizadas, somado ao desenvolvimento técnico científico, vieram produzindo modificações nos contextos produtivos. Dentre as consequências dessas transformações figuram o aumento da produtividade, condições e relações precárias de trabalho, novas políticas de gestão dos ciclos produtivos, expectativa de constante qualificação profissional, instabilidade nas carreiras e exacerbação das exigências no momento da inserção no trabalho; essas modificações compõem um conjunto de forças que tornam complexa a vida laboral dos nossos dias.

Aos jovens, sobretudo, essa realidade relativa à atual estruturação do mundo do trabalho¹ se apresenta difícil e desafiadora, haja vista as particularidades que enfrentam diante dos contextos produtivos. Altas taxas de desemprego juvenil, trabalho precarizado, competitividade, instabilidade e insegurança nos postos de trabalho ocupados e falta de políticas de proteção social voltadas principalmente à sua inserção e preservação nesses contextos são somente alguns indicadores do que é *ser jovem* e ter que *ser trabalhador* (POCHMANN, 2007, grifos do autor).

De acordo com estimativas do DIEESE (2005), a perspectiva para o período de 2005 a 2015 é de haver a entrada de seis milhões de jovens no mercado de trabalho, o que justifica pensar e articular novas estratégias para a inserção ocupacional dessa população. Os jovens se consideram em desvantagem na busca ou concorrência ao acesso para o mercado de trabalho, uma vez que a experiência é um dos principais requisitos para a inserção. Assim, procuram angariar essa experiência já durante sua formação escolar, por meio de diversas estratégias que lhes possibilitem o contato com a realidade ocupacional, haja vista ser crescente o número daqueles que tem permanecido mais tempo na escola, como resultado da ampliação do acesso ao ensino público e também da preocupação generalizada com incremento da formação profissional (DIEESE, 2005).

¹ O mundo do trabalho pode ser entendido como “[...] relação social fundamental que não se reduz à ocupação, tarefa, emprego, mas que não os exclui, e que abarca o conjunto de relações produtivas, culturais, lúdicas, etc., (...) *locus* da unidade teórica e prática, técnica e política, ponto de partida e de chegada das ações educativas” (FRIGOTTO, 2004, p. 24).

Segundo o DIEESE, a faixa entre os 16 e os 24 anos é uma das mais críticas nesse sentido, e, assim sendo, “os sucessos escolares e ocupacionais nessa faixa etária têm importância destacada, e se refletem e/ou determinam o restante da vida do trabalhador” (2005, p. 9).

Em um contexto de centralidade do trabalho como vivenciamos em nossa realidade ocupacional, não se questiona que as primeiras experiências profissionais sejam marcantes na trajetória profissional dos jovens. A esse respeito, Pochmann (2007) defende que, quanto melhores forem as condições de acesso ao mundo do trabalho, melhor será a evolução profissional do jovem; do mesmo modo, quanto menos favorável for esse acesso, quanto mais precárias forem as condições de inserção, as chances de sucesso na carreira tendem a ser menores.

Instaura-se, portanto, uma lógica segundo a qual, para que o trabalhador se constitua como mão de obra qualificada, precisa ter acesso à educação, pensada e efetivada como aquela que vai atender às demandas do modo de produção capitalista, concretizadas pelo acesso e permanência no mundo do trabalho. O sistema escolar, nessa lógica, torna-se o principal instrumento para preparação dessa mão de obra para o capitalismo, assumindo a primazia pela qualificação profissional (GADOTTI, 2000).

Nesse contexto e sob essa lógica, a realização de estágios configura-se como a estratégia que comporta e expressa a interface entre educação e trabalho, confirmando a escola como *lócus* da preparação inicial para as vivências profissionais e a prática como caminho que complementa a formação e proporciona maior condição de preparo para o exercício laboral futuro. Assim entendido, o estágio pode ser considerado como elemento mediador na relação escola-trabalho, na medida em que proporciona aos estudantes conhecerem as demandas do cotidiano laboral enquanto constroem sua formação via escola.

Essa temática da realização de estágios como complementação e aprimoramento da formação é complexa e até mesmo polêmica, tendo em vista que muitos outros elementos estão nela implicados, como a frequente contratação de estagiários por parte de empresas/organizações, em substituição a trabalhadores efetivos, reduzindo custos com remuneração e/ou capacitação de mão de obra. Em pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Estágios – ABRES em 2008 foram identificados 1 milhão de estagiários no Brasil, sendo destes 740 mil estudantes de nível superior e 260 mil estudantes de ensino médio e cursos técnicos (ABRES, 2008).

Destaca-se aqui um paradoxo na relação estabelecida entre estágio, educação e trabalho, quando é difícil identificar o estagiário

como estudante ou como trabalhador. Por caracterizar-se como prática de complementação educacional, o estágio situa-se no mundo do trabalho, compreendido como “[...] um *mundo* que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades (FIGARO, 2008, p. 92, grifo da autora).

É um contexto ampliado, que vai além da relação laboral ali estabelecida, onde são incluídas atividades produtivas e também relações sociais que lhe conformam constantemente. Sendo este o *locus* em que o estágio é desenvolvido, percebe-se que as atividades relacionadas a este estão envolvidas em processos produtivos e de trabalho, porém ao estagiário não são estendidos os mesmos direitos daqueles chamados trabalhadores, pois o contrato de estágio não é reconhecido como um contrato de trabalho.

A realidade dos estágios está, assim, povoada por condições que consideram esse lugar como de exploração do trabalho de alguém que não mantém vínculo empregatício com a empresa. Jargões como os famosos “escravatários”, “escravotários”, “estagiotários”, dentre outros, ganham força quando são identificadas essas dimensões de exploração do estudante nos contextos produtivos, relegando a este o trabalho que ninguém quer, e as atividades repetitivas e rotineiras que não exigem muito esforço intelectual para serem desenvolvidas (ZÉ NINGUÉM, 2001).

No cenário internacional, especialmente nos países da União Europeia, identificou-se recentemente, tendo como motivo a crise econômica que provocou efeitos mundiais, o aumento de práticas precárias de trabalho concretizadas por meio de estágios, embora não haja estatísticas que comprovem esse aumento (AGUIAR, 2012). Em depoimento ao site da BBC, em agosto de 2012, o porta-voz da Comissão Europeia na Catalunha sugere que a crise econômica tenha impactado na oferta e qualidade das oportunidades de estágio.

Pela publicação ainda é possível saber que não existem normativas ou constructos jurídicos que possam orientar as práticas de estágio na Espanha, podendo o estagiário ser contratado em condições de menosprezo em comparação aos profissionais mais qualificados. Não foi possível identificar legislações sobre as práticas de estágios em outros países. Buscaram-se informações a respeito junto aos setores de intercâmbio internacional da UFSC e também a agências que promovem o intercâmbio de estudantes, mas as referências obtidas se restringiram à legislação nacional e/ou às normativas que regem os processos de intercâmbio estudantil.

No contexto brasileiro, em que pesem todos os questionamentos acerca da atividade, parece inegável que os estágios estão incorporados à cultura e têm sido ponte significativa no processo de inserção de jovens estudantes no mundo do trabalho. Nos últimos anos, a realização de estágios em nosso país foi impactada pelo advento da Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008), um dispositivo legal que trouxe numerosas modificações na forma pela qual as práticas de estágio nas empresas/organizações vinham sendo conduzidas até então. A “nova lei do estágio”, como ficou popularmente conhecida essa legislação, define com precisão essas práticas, conferindo caráter educacional supervisionado ao processo².

Os programas de estágio caracterizam-se pela parceria entre as empresas/organizações, escolas e também agentes integradores que buscam, pela abertura de oportunidades, a inserção dos estudantes em vagas de estágio. Em conformidade com a nova Lei, para ocupar tais vagas os estudantes devem ter idade mínima de 16 anos e frequentar uma instituição de ensino regular, médio, técnico, superior e/ou de educação especial. Define a obrigatoriedade curricular para os estágios sejam eles obrigatórios (necessários para a conclusão dos cursos) ou não obrigatórios (podem ser realizados em qualquer momento conforme estabelecido nos planos curriculares). Além disso, as atividades desenvolvidas durante o estágio devem estar relacionadas ao curso de formação do estudante e/ou garantir formação para a vida cidadã e em sociedade.

Dentre as inovações trazidas pela Lei, ganhou destaque a necessidade de indicação de profissional da empresa/organização para assumir a supervisão das atividades do estagiário. O advento dessa exigência modifica substancialmente o modo como as unidades conduziam seus processos de estágio até então; aos poucos, houve necessidade de rever diversos aspectos no entorno dessa questão, como os critérios de designação, a formação desse profissional, o modo de realizar o acompanhamento aos estagiários e até mesmos as estratégias

² Outros benefícios importantes também foram introduzidos por essa Lei, como a garantia de auxílio transporte para deslocamento no período do estágio, a obrigatoriedade de pagamento pelas atividades desenvolvidas, o recesso remunerado de 30 dias a cada ano de contrato, a fixação de 30 horas semanais como carga horária máxima aos estudantes de ensino técnico e superior, além de outras alterações que deveriam ser incorporadas às rotinas de estágio pelas unidades concedentes.

adotadas no exercício da função. Indicadores internos produzidos pelo CIEE/SC mostram os supervisores de estágio aproximadamente assim distribuídos: 50% em organizações públicas, 46,5% em empresas privadas e 3,5% em empresas de economia mista e outras. Mostram ainda que 66% são supervisores de estagiários de cursos superiores, 25% de estudantes do Ensino Médio e 9% de estagiários que frequentam cursos técnicos.

Não apenas como forma de se adequar às exigências legais agora vigentes, mas também porque os próprios estagiários passaram a trazer demandas antes inexploradas para seus locais de estágio, o fato é que essa obrigatoriedade de designação de um profissional que se dedique ao acompanhamento e supervisão do estagiário se constitui como um fator que vem alterando a realidade de realização de estágios, sendo importante compreender como esse fenômeno acontece e qual o papel de tal profissional nessa realidade. Essas questões estão na gênese da investigação aqui apresentada.

A necessidade de buscar por aprofundamentos teóricos e empíricos emergiu exatamente da rotina de trabalho da autora que atua há oito anos como profissional no Centro de Integração Empresa Escola de Santa Catarina – CIEE/SC. As experiências de trabalho junto a esse órgão oportunizam o contato com a realidade das relações entre as empresas e os estagiários, e nesse contato se evidencia a importância do profissional supervisor e de seu papel orientativo junto aos estudantes/estagiários.

O CIEE é uma organização não governamental com ação em todo o território nacional, que nasceu para instrumentar os estágios (SOUZA, 2006). Criado em 1960, a partir de uma proposta idealista gestada por um grupo de educadores e empresários, tinha a proposta de unir educação e trabalho pelas oportunidades de estágio. Trata-se de uma organização do terceiro setor, mantida exclusivamente pelas parcerias estabelecidas com o empresariado (BERTELLI, 2006). Não estabelece desse modo, dependência com governos, e defende a proposta de inserção da juventude no mundo do trabalho em ambientes com qualidade para a formação dos futuros profissionais, administrando todos os convênios conforme os preceitos legais.

Em Santa Catarina, o CIEE conta com 20 pontos de atendimento³, distribuídos entre unidades e agências, e mantém parceria

³ Araranguá, Sombrio, Criciúma, Tubarão, Florianópolis, Itajaí, Brusque, Blumenau, Rio do Sul, Joinville, Jaraguá do Sul, São Bento do Sul, Canoinhas, Lages, Chapecó, São Miguel do Oeste, Videira, Joaçaba, Caçador e Concórdia.

com aproximadamente 9.000 (nove mil) empresas na administração de seus programas de estágio (CIEE, 2013). Somente no primeiro semestre de 2013, segundo dados internos do CIEE, seu banco de dados foi alimentado com mais de 20.000 novos cadastros de estudantes candidatos a vagas de estágios, dos quais aproximadamente 8.000 de cursos superiores, 10.000 de ensino médio e 2 mil de ensino técnico profissionalizante. No que tange às oportunidades de estágios cadastradas, são totalizadas em média 1.000 (mil) vagas/mês. Esses números podem dar uma ideia da dinâmica em torno da questão.

A inserção cotidiana da pesquisadora nesse contexto de trabalho possibilitou acompanhar de perto os impactos trazidos pela nova lei de estágios, especialmente a introdução da figura do supervisor como profissional que se responsabiliza pelo acompanhamento e aprendizado de estagiário. Percebeu-se, a partir dessa proximidade, que esse aspecto em particular teve grande repercussão a partir da vigência do novo dispositivo legal, porque veio modificar substancialmente a relação entre empresas/organizações com seus estagiários e, em especial, entre os profissionais designados para ser supervisores nessas empresas e os estagiários que lhes cabe supervisionar: essa função passa a fazer parte do rol de atividades desses profissionais e, em alguns casos, soma-se às tarefas arroladas na descrição dos cargos; em muitos momentos e situações, não está para ser escolhida, mas é arbitrada como obrigatória.

Enfim, o contato diário com atividades que contemplam a avaliação da qualidade dos programas de estágio e as reflexões e questionamentos sobre a nova configuração do local de estágio, especialmente relacionada à figura do supervisor de estágio⁴, despertaram interesse pela busca por estudos sobre o assunto, a fim de compreender como essas relações estavam sendo consolidadas e, ao mesmo tempo, como estariam influenciando no processo de ensino-aprendizagem dos estagiários. Percebeu-se a literatura sobre o tema escassa, e no cotidiano algumas dúvidas permaneciam.

A inquietação com essa temática, além da empiria que se está ressaltando, também se deu pelo acompanhando das mudanças ocorridas no campo dos estágios ao longo do tempo, especialmente no que se refere à legislação anterior (Lei 6.494/1977) e as mudanças estabelecidas quando passou a vigorar a Lei 11.788/2008, entendendo que ambas marcam a trajetória histórica das práticas de estágio no

⁴ Ao longo do texto mencionar-se-á apenas supervisor, entendendo-se como tal o supervisor que acompanha e orienta o estágio na empresa/organização onde ele acontece. Não foi propósito deste trabalho discutir a supervisão acadêmica.

contexto brasileiro. As motivações para o desenvolvimento desta pesquisa também se vinculam, portanto, à educação, pois o estágio se consolida como relação entre escola e mundo do trabalho, sendo significativamente constituído como um processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não se pode ignorar o contexto pedagógico, marcado pela centralidade do trabalho na sociedade, atendendo às premissas do capitalismo. A formação da autora também em Pedagogia, bem como a prática anterior com pesquisas sobre juventude e educação somam às discussões aqui apresentadas.

Se, por um lado as práticas de estágio se acham consolidadas na interface entre a escola e o exercício profissional, por outro, a atuação dos supervisores nos contextos de trabalho, por ser uma função ainda nova e que desperta dúvidas em relação aos limites da Lei e às possibilidades de atuação das empresas, ainda requer estudos e pesquisas que indiquem como esta obrigatoriedade tem marcado as vivências profissionais dos estudantes. Os questionamentos voltam-se não apenas para a capacitação dos profissionais em busca de um adequado processo de supervisão, mas também à relação que estabelecem no cotidiano de trabalho com os estudantes e à forma como essa interação produz implicações na formação profissional dos supervisionados, nas diferentes dimensões envolvidas nessa formação.

Especialmente por parte dos supervisores, a prática de trabalho da pesquisadora mostrou que suas demandas se estendem desde conhecer os direitos dos estagiários até compreender as implicações tanto dos requisitos legais quanto das situações de prática onde interagem diariamente com os estudantes nas suas atuações como supervisores. Essa relação peculiar reforça a importância da contribuição do supervisor no acompanhamento dos estagiários, de modo que este, se bem preparado e ciente da condição do estagiário, pode contribuir com a capacitação do estudante, direcionando a ele atividades relevantes para o contato com a profissão escolhida.

A partir da vigência da nova Lei, percebeu-se ter crescido o interesse das empresas e profissionais, mas também dos agentes integradores e instituições de ensino pela discussão do seu conteúdo e implicações, com destaque à adequação das organizações que contratam estagiários, às incumbências das instituições de ensino e também à qualificação dos profissionais para que possam exercer a supervisão de estágio. Constatou-se também a preocupação de algumas empresas em capacitar seus colaboradores para o exercício da supervisão de estágios, podendo esse interesse indicar reconhecimento da influência do supervisor no desenvolvimento dos estagiários. A capacitação desses

profissionais tem sido colocada como um excelente elemento na elevação da qualidade dos programas de estágio.

A partir dessa nova configuração no campo dos estágios, esta pesquisa buscou dados, auxiliada pelas informações cedidas pelo CIEE em todo o território catarinense, com um grupo composto por aproximadamente quatro mil supervisores de estágio que atuam como orientadores, educadores, treinadores e mediadores de relações de estudantes com o mundo do trabalho. São supervisores de estagiários que cursam de Ensino Médio, Cursos Técnicos, de Graduação e Pós-Graduação. O problema de pesquisa formulado foi: **quais as contribuições do supervisor para as vivências de estagiários em contextos de trabalho?**

O **objetivo geral** da pesquisa consistiu em **compreender as contribuições do supervisor para as vivências de estagiários em contextos de trabalho**. Seus **objetivos específicos** foram: caracterizar o perfil dos profissionais que exercem atividade de supervisão de estágio em empresas/organizações no estado de Santa Catarina; identificar os papéis assumidos na condição de supervisor de estágio; identificar a percepção dos supervisores sobre a atividade de estágio; conhecer as estratégias adotadas por esses profissionais na atividade de supervisão.

Esses objetivos fundamentaram-se no pressuposto de que a figura do supervisor tem destaque enquanto profissional responsável pelas orientações repassadas aos estagiários, levando-o a percorrer caminhos que ele próprio já trilhou; é, portanto, um personagem fundamental no cenário do saber que ensina e também aprende, que questiona e também é questionado, configurando um panorama de construções conjuntas de aprendizado. É aquele que nos contextos concretos de trabalho ocupa o “lugar do saber”, configurando-se como mentor, modelo a ser seguido ou, muitas vezes, imitado. Seu papel, assim, se constitui como fundamental na construção ou consolidação da identidade profissional que vai sendo forjada nesse contato real e vivencial com o mundo do trabalho (LEWGOY, 2010; BURIOLLA, 2010, 2011; ALARCÃO, 1996, 2009).

Buscas realizadas na literatura mostraram carência de estudos referentes à participação de supervisores na formação profissional de estudantes. Foram realizadas pesquisas em Bases de Dados⁵ utilizando-

⁵ Portal de livre acesso da CAPES (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>), (www.periodicos.capes.gov.br), Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php/>), Google Acadêmico (www.google.com.br) e portal PePSIC - Periódicos Eletrônicos de

se o filtro de data, buscando trabalhos desenvolvidos a partir de 2008, ano de vigência da Lei 11.788/2008. Embora tenham sido encontrados 3.960 artigos, percebeu-se grande repetição dos títulos e paradoxalmente escassez de temas especificamente relacionados ao tema da supervisão local: 40% se referiam à supervisão acadêmica ou ao estágio supervisionado, 30% abordavam assuntos diversos relacionados aos estágios, 23,5% traziam discussões sobre os aspectos legais dos estágios ou simplesmente mencionavam sobre os relatórios de estágios.

Apenas 6,5% dos trabalhos encontrados abordavam questões inerentes à atuação dos supervisores locais de estágio, porém a maioria apenas fazia menção ao supervisor, ou à sua presença, nos agradecimentos dos trabalhos. Como publicações internacionais tratando especificamente da questão foram identificados trabalhos de origem portuguesa, com destaque a Macedo (2010), Dias (2010) e Esteves et al (2008).

Identificou-se ainda a publicação de Reis e Ortale (2004), a qual, embora tenha data anterior àquela estipulada para as buscas, foi selecionada por descrever a supervisão de uma maneira ainda não encontrada, com referências ao conceito de *convisão*, entendida como a supervisão compartilhada. Uma vez que não se obteve quantidade significativa de trabalhos a respeito da atuação de supervisores vinculados aos contextos de trabalho, considera-se que os resultados de pesquisa aqui apresentados venham incrementar a literatura sobre o tema. Ela também poderá servir para que a discussão sobre o papel dos supervisores de estágio seja incentivada e para que se obtenham subsídios à criação de parâmetros de supervisão a serem sugeridos às empresas que mantêm programas de estágios.

Esta dissertação está estruturada em capítulos, a saber:

Capítulo Segundo: apresenta o marco teórico que forneceu sustentação à pesquisa e possibilitou o diálogo com os dados empíricos levantados.

Capítulo Terceiro: também chamado de “O capítulo do método”, expressa o caminho metodológico seguido para a realização da pesquisa, com todos os seus componentes.

Capítulo Quarto: apresenta e discute os resultados advindos da primeira etapa da investigação, realizada por meio de questionários.

Capítulo Quinto: também se configura como um capítulo que analisa e discute resultados, especificamente aqueles obtidos na segunda

etapa da pesquisa, por meio das entrevistas.

Capítulo Sexto: tece as considerações finais, apresentando discussões e apontamentos relativos aos resultados obtidos; também indica limitações do estudo e lacunas para futuras investigações, além de elencar sugestões para o campo empírico de intervenção de supervisores.

2 MARCO TEÓRICO

Neste capítulo são abordados temas relativos aos cenários pelos quais transitou a pesquisa. Inicialmente exploraram-se as configurações do trabalho na contemporaneidade, com suas crescentes exigências de qualificação profissional. Na sequência foram elaborados alguns entrelaçamentos entre trabalho, educação e qualificação profissional, visando compreender de que modo a escola foi se constituindo em *locus* da qualificação profissional.

Abordou-se ainda a temática dos estágios, contemplando questões legais e também relativas a estruturação de programas de estágio, com o advento da legislação atual. Por último, (re)tratou-se a respeito do supervisor de estágios, sob a ótica dos objetivos e finalidades dessa atividade, do papel desse profissional no processo de ensino/aprendizagem e de suas possíveis estratégias para orientação dos estagiários em contextos de trabalho.

2.1 CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO CONTEMPORÂNEO

O advento da sociedade industrial coloca-se como marco na história do trabalho no modo como é reconhecido atualmente: a instauração do capitalismo como modo de produção criou uma nova sociedade e, por consequência, novas relações sociais e laborais; a evolução dos recursos tecnológicos acelerou os processos produtivos e passou a exigir trabalhadores habilitados; as relações de trabalho foram alteradas e o contexto laboral foi se modificando, a fim de suprir as novas necessidades, com trabalhadores compelidos a buscar qualificação para se manterem inseridos no mercado de trabalho.

Essas características, que persistem no mundo do trabalho contemporâneo, geram uma configuração peculiar ao trabalho relativamente a momentos históricos precedentes. Para os sujeitos, vai se conformando um cenário que os toma como responsáveis pelo seu sucesso e/ou fracasso no mundo do trabalho, desconsiderando aspectos conjunturais e/ou contextuais.

O trabalho é um fenômeno social e sua história vem sempre marcada pela ação do homem na transformação da natureza para satisfação de suas necessidades, conforme clássica conceituação marxista. Nas palavras de Marx, ao trabalhar, o homem

põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim

de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2011, p. 211).

Em cada tempo o trabalho aparece de modo a colocar a história em desenvolvimento. Por meio dele intensificaram-se inclusive elementos como as modificações corporais, o refinamento da pele, a posição ereta e o desenvolvimento da linguagem, dentre outros. Foi pela necessidade que o homem, através do trabalho, também se socializou, sendo fato que as relações sociais e as representações ao seu respeito estão em constante movimento de transformação.

A historicidade do conceito de trabalho indica que ele possui formatações diversas ao longo da história, inclusive com destaque à diferença entre labor e trabalho. O labor, partindo da sociedade da Grécia Antiga, refere-se àquelas ações basicamente destinadas à manutenção das necessidades vitais, exercidas pelos escravos.

Ao contrário do processo de *trabalhar*, que termina quando o objeto está acabado, pronto para ser acrescentado ao mundo comum das coisas, o processo do labor move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo, e o fim das “fadigas e penas” só advêm com a morte desse organismo (ARENDDT, 1999, p. 109, grifo da autora).

Até o século XVIII o trabalho era tido como sujeição às necessidades; então, trabalhar era tido como uma ação não digna, uma vez que a dignidade instaurava-se na esfera pública e para ter acesso a ela dever-se-ia alcançar um estado para além das necessidades do corpo (ORGANISTA, 2006). Seguindo essa linha de pensamento, a evolução histórica do trabalho percorreu um caminho desde sua sujeição ao privado até tornar-se ação digna de exposição, pois “[...] o homem que, como o escravo, não podia participar da esfera pública ou que, como o bárbaro, não se desse ao trabalho de estabelecer tal esfera – não era inteiramente humano”, uma vez que “a divisão do trabalho é precisamente o que sucede à atividade do labor nas condições da esfera pública e que jamais poderá ocorrer na privatividade do lar” (ARENDDT, 1999, p. 48, 57).

Com a expansão capitalista do século XVIII, favorecida pela Revolução Industrial, passou a configurar-se um novo *status* ao

trabalho, com destaque ao valor associado à força produtiva. A criação e incorporação da máquina a vapor nos processos produtivos, ainda no século XVIII, as máquinas elétricas no século XIX e a eletrônica com toda sua velocidade no século XX constituíram-se em elementos delimitadores das alterações no mundo do trabalho, legitimando a finalidade de atender ao aumento da produção. Esse novo contexto possibilitou a redução do contingente de trabalhadores e a diminuição dos tempos de produção, potencializando o aumento da produtividade (HUBERMAN, 1986).

A ênfase à produtividade e a supremacia da dimensão econômica associada ao trabalho produzem modificações no seu sentido. Até então, como bem explicita Huberman, “a indústria se fazia em casa, e o propósito da produção era simplesmente o de satisfazer as necessidades domésticas” (1986, p. 52). Agora, a atividade laboral, antes parte da rotina para a subsistência, já não basta para o simples sustento. De produtor a trabalhador, o homem é forçadamente obrigado a modificar todo o sistema de subsistência, e a implantação do sistema monetário transforma radicalmente o modo de produção até então vigente.

Sob essa nova lógica instaurada, o trabalho assume uma forma estranhada pelo trabalhador, pois aquilo que produz já não lhe pertence; é mercadoria que deixa de ter somente valor de uso e assume valor de troca. Ocorre, então, um processo de *objetificação* (MARX, 2010): o homem, pelo trabalho, constrói um objeto que não lhe pertence; nesse processo, apesar de estar carregado da força produtiva que dele proveio, não é dono nem mesmo da sua força de trabalho. Essa força de trabalho passa a ser ela mesma uma mercadoria e, como qualquer mercadoria, tem valor de uso e de troca, ou seja, vai ser vendida para alguém.

Ao vender sua força de trabalho o trabalhador visa satisfazer à necessidade de quem a compra; para tanto, precisa se constituir em mão de obra qualificada, no sentido de estar sempre adequada como mercadoria ao mercado. Nesse jogo de forças, é alienado do produto e de si mesmo, quando percebe que o seu trabalho não mais lhe pertence, mas é construído para a satisfação da necessidade dos outros. Marx reforça o duplo caráter do trabalho (trabalho útil e trabalho abstrato), concretizado na mercadoria. Em sua concepção

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo o trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um

determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso (MARX, 2011, p. 68).

Mas é no final do século XX (anos 1980 e 1990, aproximadamente) que os modos de trabalho e, conseqüentemente, o mundo do trabalho, assumem mais efetivamente as formas de submissão à ordem capital vigente (ANTUNES, 1999). Com isso se modificam as relações laborais e se criam novos contextos produtivos, nos quais aparece mais explicitamente o trabalho precarizado. Esses contextos são marcados pela modificação do mundo fabril decorrentes dos avanços tecnológicos e pela emergência de novos sistemas de produção, em substituição aos modelos taylorista/fordista, gerando a cultura de acumulação flexível.

Uma das conseqüências desse conjunto de mudanças é a modificação no perfil dos trabalhadores: passou-se a valorizar não mais somente a força produtiva, mas o conhecimento torna-se também origem de valor, em prol igualmente da produtividade. Arendt esclarece que “essa produtividade não reside em qualquer um dos produtos do labor, mas na força humana, cuja intensidade não se esgota depois que ela produz os meios de sua subsistência e sobrevivência, mas é capaz de produzir um excedente, isto é, mais que o necessário à sua reprodução” (1999, p. 99).

A produtividade já vinha sendo meta anteriormente: a investigação cuidadosa dos movimentos do trabalhador na execução de suas atividades e no contato com as ferramentas de trabalho, realizadas e implementadas pelo método taylorista, possibilitaram que se desenvolvessem formas de controle para poupar tempo de trabalho. Esse gerenciamento da produção foi essencial ao sucesso do capital. No fordismo, a instalação da esteira rolante com o objetivo de economizar tempo e aumentar a produtividade proporcionou a diminuição dos tempos de produção. Claramente, o foco desses métodos reside na produtividade com menor dispêndio de tempo e de recursos e com significativo aumento da produção e do lucro. A preocupação com o trabalhador se mantém em segundo plano; o que importa é o desempenho da força de trabalho, e os que se adaptam a esse modo de produção nele permanecem.

Antunes (1999) descreve as modificações ocorridas no mundo do trabalho como metamorfoses. Em sua concepção, as ideologias trazidas pelos modelos de inspiração japonesa buscam a identificação dos trabalhadores com as novas propostas, mas os exploram ainda mais.

Segundo este autor, em decorrência da crise instaurada nos anos 1970 do século passado, a classe trabalhadora heterogeneizou-se e fragmentou-se. Ocorreu ainda a diminuição dos operários manuais, o aumento significativo das formas precárias de trabalho, chamadas pelo autor de *subproletariado*, o aumento da contratação de mulheres com salários mais baixos e/ou subcontratos e, também, a superexploração do trabalho com a consequente elevação das taxas de desemprego, constituídas por uma massa de trabalhadores sem qualificação que não atendiam às demandas do projeto capitalista em sua modelagem contemporânea.

Esse conjunto de mudanças tem sido também consequência da política neoliberal, que forçou a emergência de novos meios de acumulação do capital, bem como a reestruturação produtiva (ANTUNES, 1999). O reflexo de tais mudanças é visível quando se percebem os índices de desemprego e a precarização das formas de trabalho, as quais priorizam a produção e valorizam o acúmulo de capital.

O contexto capitalista contemporâneo, assim constituído, incentiva a produtividade, em um movimento desenfreado para atender às demandas de consumo exagerado (BAUMAN, 2001). Por consequência, continua criando e mantendo um grandioso exército de reserva desqualificado. Nessa lógica, o capitalismo precisa que a educação do trabalhador seja muito mais do que a formação técnica; ele precisa ser formado para efetivamente ser um colaborador qualificado dessas novas formas de gestão do trabalho. Nesse sentido, vestir a camisa da empresa significa vestir a camisa da própria ordem capitalista.

O capitalismo se encarrega de reproduzir e manter os cenários laborais contemporâneos. Há uma tendência de que a relação de produtos para a subsistência vá aumentando conforme a melhora na qualificação da força produtiva, entrando nessa lista a subsistência da família (MARX, 2011). A família passa a ser considerada em função de que, para o capital existir, é necessária a produção de novas forças de trabalho, já que o homem é mortal e a força de trabalho morre. Assim, a reprodução do modelo é necessária para que as forças de trabalho que morrem ou que não atendem mais às necessidades do capitalismo sejam substituídas.

O trabalhador, desse modo e por essa lógica, tem de reproduzir a qualidade da força de trabalho aos filhos. Na verdade, a tendência nos contextos produtivos contemporâneos é de que essa força de trabalho emergente seja ainda mais qualificada, uma vez que o discurso da qualificação visando principalmente à empregabilidade tem sido

lapidado (ANTUNES, 1999) e vem cumprindo seu papel na manutenção do modo de produção instaurado.

O exposto até aqui permite perceber como ocorreram mudanças nos cenários produtivos que ora servem de análise. O mercado de trabalho foi modificado, seus modelos chegaram ao esgotamento e ganhou força o capitalismo como novo padrão que se propõe a dar conta das demandas prementes, provocando alterações decisivas nos modelos de sociedade e economia tidos até então. O modelo de acumulação tornou-se flexível e a força de trabalho, antes marcadamente braçal, foi transformada em mercadoria. A relação entre produção e força de trabalho parece ter sido invertida; agora não basta a disposição para o trabalho ou força física, tornando-se imprescindível a qualificação do trabalhador, a fim de conhecer as novas tecnologias para o incremento da produtividade. Configura-se então, de modo bastante enfático, o papel da educação nesse processo preparatório ao trabalho, conforme se aborda a seguir.

2.2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A escola, tradicionalmente, tem sido a forma institucional incumbida de viabilizar a transmissão e a produção sistemáticas de conhecimento. Como já mencionado, o desenvolvimento do sistema capitalista vem exigindo maior qualificação de boa parte da população, uma vez que o capital não sobrevive sem a transmissão e produção do conhecimento científico, sobretudo a partir do século XX, quando o ensino também passou a se constituir como mercadoria.

Os primeiros indícios de institucionalização da educação remontam à tradição Greco-Romana, colocando a escola como lugar para educação-ocupação dos ociosos, espaço para aqueles não ocupados no mundo dos negócios e no mundo do trabalho. Desse modo, “a educação aparece junto com o *trabalho*, como atividade fundamental e inerente à história das formações sociais” (MEKSENAS, 2002, p. 19). Na tradição da educação monástica havia a nítida separação entre educação e trabalho; este último era admitido somente como forma de domesticação, repressão do corpo para libertação da mente e do espírito, considerado então como o que havia de valor nos homens.

A escola, portanto, já nasceu excludente, com forte marcação na visão dualista do homem: braços e intelecto. A escolarização diferenciava entre os trabalhadores manuais, que viviam para produzir, e

os intelectuais, que viviam da produção de quem trabalhava. A burguesia, no início do século XIX, voltava-se contra a escolarização, por considerar que atrapalhava o processo de produção e ocupava o tempo em que jovens e adultos deveriam estar trabalhando.

Muitas teorias e práticas pedagógicas modernas, tomando por base o Iluminismo⁶, possibilitaram que o mundo do trabalho se aproximasse do universo escolar, uma vez que as escolas passaram a ser consideradas não mais somente lugar para os desocupados, mas espaço disponível para a formação de um novo homem, não aquele improdutivo, mas sim aquele trabalhador educado na *escola do trabalho*. Assim, o trabalho passou a ser considerado elemento pedagógico por excelência (ARROYO, 1987). Esse entendimento transformou definitivamente a concepção de escolarização, colocando a escola como formadora da mão de obra.

Assim, a escola tornou-se espaço de formação dos novos trabalhadores, sob a égide econômica, e a força de trabalho foi gradativamente sendo incorporada ao mercado, sendo que a qualificação fornecida por ela alimentava a competitividade, movimentando ainda mais a economia e promovendo o incremento da riqueza social e individual (GENTILI, 2011). Mais recentemente, após a Segunda Guerra Mundial, firmou-se essa função econômica da escola, associando assim a educação com o desenvolvimento econômico, o emprego e a possibilidade de mobilidade e ascensão social (FRIGOTTO, 2011).

O movimento histórico do trabalho, portanto, carrega em seu bojo a importância da educação para atender às demandas da nova ordem, em função das transformações e exigências cada vez mais voltadas à qualificação do trabalhador. Essa ênfase no trabalho como princípio educativo, segundo Arroyo,

não surge com as demandas do industrialismo, com a preocupação em preparar o trabalhador, nem apenas por destacar as dimensões educativas referidas à produção e às suas transformações técnicas. Os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente

⁶ Movimento que marcou o século XVIII com sua ênfase à emancipação da razão e da ciência. Esse movimento “exalta a ciência e deposita esperança na técnica, instrumento capaz de dominar a natureza. Seu otimismo transparece na convicção de que a razão é fonte de progresso material, intelectual e moral, o que leva à crença e confiança na perfectibilidade do homem. Em síntese, pela razão universal o homem teria acesso à verdade e à felicidade” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 221).

em termos de demandas de qualificação e demandas de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações do trabalho (2011, p. 152).

No contexto brasileiro, a discussão sobre o trabalho com princípio educativo ganhou destaque apenas nos anos finais do século XX, sendo especialmente defendida essa concepção pelos movimentos sociais como MST, trabalhadores rurais, etc. (TUMOLO, 2005). Anteriormente, no longo período entre 1930 e 1990 o caminho da educação brasileira se moldou predominantemente como um sistema educativo voltado às massas. Assim, enquanto o mercado de trabalho pedia trabalhadores qualificados, a estrutura do sistema populista de ensino oferecia escolas empobrecidas, dificultando aos trabalhadores o acesso às universidades e, portanto, a uma maior qualificação profissional.

O sistema público de ensino fundamental e médio, moldado sob essa lógica, ainda nos dias atuais não garante qualidade da educação, ficando ao mercado das instituições de ensino privadas a função de proporcionar um ensino fundamental e médio que possibilite o acesso a uma boa universidade (pública) e, conseqüentemente, um caminho mais fácil de acesso, inserção e permanência no mundo do trabalho. Paradoxal é esse discurso e ainda mais sua constituição, mascarando a garantia de condições de acesso à escola e ao trabalho iguais para todos.

Para um expressivo contingente de jovens, o antagonismo entre a necessidade de trabalhar e ao mesmo tempo estudar se reflete nos índices de evasão das escolas, demonstrando que, de fato, a negação à escola não é constituída simplesmente por falta de acesso, mas diretamente relacionada à posição social ocupada pelos indivíduos. As interfaces entre a educação e o trabalho em busca da qualificação profissional, quando dificultadas, privilegiam a manutenção deste último, pois é necessário atender prioritariamente ao imperativo da sobrevivência.

O contexto contemporâneo possui como uma de suas marcas as mudanças, e elas ocorrem com velocidade extrema, bem como a disseminação de conhecimentos, tecnologias e mercadorias cresce aceleradamente. Nesse contexto marcado por tantas e tão diversificadas mudanças, a globalização, entendida como “processo histórico pelo qual o modo de produção capitalista torna-se mundial” (MEKSENAS, 2002, p. 54), impõe-se de modo enfático e exclui aqueles que não conseguem

acompanhar tamanha velocidade ou se adequar à nova ordem. Reflexos da globalização se dão no aumento da tecnicidade incorporada aos processos produtivos e na conseqüente elevação da produção e diminuição dos postos de trabalho, principalmente pela facilitação nas relações econômicas internacionais.

As relações sócio laborais atuais estão impregnadas com essa ideologia global e neoliberal; para essa ideologia, a desigualdade e a exclusão são elementos necessários à competição, fortalecendo um modelo segundo o qual o sujeito torna-se o único responsável por seus sucessos e fracassos, seja no mundo educacional, seja nos contextos produtivos. Sob essa lógica, não existem políticas de emprego que buscam garantir o desenvolvimento social, mas sim sujeitos que precisam adquirir um conjunto de habilidades e atitudes, sob um pretexto de competências para que possam ser competitivos e, principalmente, empregáveis (FRIGOTTO, 1987).

Segundo o discurso da qualificação/empregabilidade vigente, é preciso que o trabalhador se “qualifique” porque como tem mais de um bilhão de homens e mulheres precarizados ou desempregados, *part-time*, algo como um terço da força humana que trabalha, resta a alternativa – diz ideologicamente o capital – da “qualificação”, da busca de “empregabilidade” para o trabalhador sair destas formas de precarização e desemprego mundial (ANTUNES, 1999, p. 58, grifos do autor).

Esse discurso expressa uma ideologia burguesa de aquisição de bens e aumento da mais valia e instiga a sociedade a acreditar que cada um é responsável pelo seu sucesso e seu fracasso. Em assim sendo, aqueles que não conseguem um lugar no mercado de trabalho acabam naturalmente envolvidos em um processo de culpa pela falta de alguma coisa, falta de uma habilidade a mais, de um conhecimento mais avançado ou de uma fala mais segura que os coloque em condições adequadas de qualificação. Em decorrência desse processo, “[...] as vítimas do sistema excludente viram os algozes de si mesmos” (FRIGOTTO, 2011 p. 46).

Atualmente, a necessidade de adentrar e permanecer inserido nos processos produtivos reforça de todos os modos a centralidade do trabalho na atual conjuntura societária. Frente à dificuldade de desviar da lógica capitalista subjacente a essa centralidade, a escola acaba sendo mais um agente passivo ante os contextos produtivos vigentes, ao

reforçar a necessidade da qualificação profissional para atender a essa realidade.

As facetas de análise do papel dos sistemas educacionais nesse processo são muitas e a grande maioria aponta para práticas que reforçam a empregabilidade, entendida aqui como a aquisição de competências e habilidades que se renovam constantemente, a fim de garantir o acesso e a permanência no mercado de trabalho (ANTUNES, 1999). As possibilidades e alternativas para se pensar a formação de trabalhadores apontam que se idealmente deveriam ser capazes de compreender a lógica capitalista e poder criticamente agir, no cenário real a busca e a vivência pela liberdade e pelas livres escolhas permanecem ainda como um ideal, já que, inseridos nessa sociedade e engolidos pelas necessidades criadas pela lógica capitalista vigente, os indivíduos continuam a vender sua força de trabalho, prioritariamente, pela sobrevivência.

Nesse contexto onde as exigências de qualificação profissional são cada vez mais rigorosas e as oportunidades de preparação para o trabalho via sistema escolar se mostram de difícil acesso para grande contingente de indivíduos, a população jovem é particularmente afetada, uma vez que se encontra exatamente nessa trincheira entre a escola e o trabalho como formas de produzir e conduzir sua trajetória profissional. As atuais políticas públicas visando contribuir para o acesso dos jovens ao mundo do trabalho, bastante incipientes, ainda se encontram desvinculadas de práticas educacionais e de qualificação que possibilitem a permanência dessa população em postos de trabalho enquanto estuda.

Com efeito, muitos estudos apontam os jovens como a faixa populacional que enfrenta maiores dificuldades no acesso ao mundo do trabalho (RAITZ, 2008; IPEA, 2010; IBGE, 2010; DIEESE, 2005; OIT, 2005, 2009, 2012; POCHMANN, 2007; CÂMARA; SIERRA; PIZZINATO, 2004). Os motivos apontados para essa dificuldade são múltiplos e vão desde os percalços encontrados para preencher requisitos de experiência profissional comumente apresentados por empregadores, nos quais levam desvantagem na concorrência com trabalhadores adultos, até a necessidade de conciliar o trabalho com a continuidade dos estudos.

Nesse contexto, os estágios assumem papel preponderante, conforme se abordará adiante. Considerando o foco deste trabalho, faz-se necessário antes examinar brevemente alguns aspectos relativos à realidade dessa população jovem no que se refere ao trabalho. Mesmo compreendendo a limitação de definições cujo parâmetro é a dimensão

temporal, buscou-se uma conceituação formal de juventude e considerou-se a faixa etária entre 15 e 24 anos, conforme tradicionalmente adotado por organismos como as Nações Unidas, a Organização Internacional do Trabalho e a Organização Mundial da Saúde. Já a atual Política Nacional para a Juventude a conceitua como “uma condição social, parametrizada por uma faixa etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos” (BRASIL, 2006, p. 5).

Estudos da OIT acerca dessa questão reforçam a amplitude e a diversidade do conceito de juventude no contexto brasileiro, principalmente no que se refere ao acesso ao trabalho⁷. Segundo essa Organização,

não existe apenas uma juventude no Brasil. A heterogeneidade e as desigualdades que marcam a sociedade brasileira também se manifestam na situação dos jovens, principalmente quando se considera o acesso a direitos, bens e serviços, que ampliam ou restringem as possibilidades de acesso a um trabalho decente (OIT, 2009, p. 19).

Destacando que “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem”, e que “ela assume uma importância em si mesma”, Dayrrel (2003, p. 42) igualmente ressalta a necessidade de se definir juventude no plural, valorizando assim suas heterogeneidades, diversidades e modos de ser. Dentre essas heterogeneidades, ganham destaque mais recentemente aquelas relacionando os jovens ao mercado de trabalho.

De uma maneira geral, podemos dizer que o trabalho assume um lugar privilegiado para os jovens como possibilidade de construção de sua autonomia e reconhecimento perante os familiares e os amigos. Ele tem diversos significados e desencadeia diferentes atitudes e trajetórias dependendo do contexto e segundo os recortes e gênero, raça, classe e origem social (LEÃO, 2007, p. 40).

⁷ A Constituição da República Federativa do Brasil vigente a partir de 1988 (BRASIL, 1988) fixa os 16 anos como idade mínima para acesso formal ao mercado de trabalho, salvo a condição de aprendiz que admite jovens a partir de 14 anos.

Em comum nessas colocações está o fato de ser na fase juvenil que os indivíduos assumem a tarefa de se tornar trabalhador. É um papel assumido muitas vezes precocemente; a idade de acesso ao mundo do trabalho varia conforme a classe social à qual pertence o jovem e, quanto mais precárias forem as condições de vida, seja na dimensão econômica, social, educacional etc., mais cedo tende a ocorrer o contato com o mundo do trabalho.

Esse contato com o mundo do trabalho se inicia muitas vezes à revelia da frequência à escola e acompanhando o pai, a mãe ou os avós em sua lida laboral, pois, “os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem portanto, perder tempo nas escolas” (FRIGOTTO, 2004, p.15). Conforme destaca esse autor, o trabalho, na condição descrita, estará sempre em prioridade à educação, corroborando assim condições precárias de acesso ao mundo do trabalho, as quais se somam à falta de qualificação, além da ineficácia ou inexistência de propostas de intervenção por parte dos órgãos públicos, que possam garantir a permanência dos jovens na escola e a manutenção das condições de sobrevivência das famílias.

Estudos do DIEESE (2012) a esse respeito também confirmam essa hipótese, apontando que em caso de sucesso na procura por uma oportunidade de inserção, os jovens teriam que conciliar longas jornadas de trabalho com o estudo, sendo este um dos principais motivadores do abandono escolar. Políticas públicas relativas à questão resultam falhas, em razão da falta de articulação com as políticas de ensino (LEÃO, 2007), ficando, assim, longe de atingir as diversas demandas da população jovem no que se refere à interface entre trabalho e educação.

A partir de pesquisa com jovens estudantes trabalhadores que cursavam ensino médio em escolas públicas, Raitz (2008) reflete sobre o distanciamento entre essas políticas públicas e a realidade da juventude trabalhadora. Em suas palavras,

[...] os jovens das camadas populares necessitam trabalhar, consequência de uma política sócio-econômica neoliberal, não permitindo que a maioria desses jovens tenha o privilégio de concluir pelo menos o Ensino Médio sem a necessidade de trabalho (p. 415).

A necessidade do trabalho, muitas vezes prescindindo da escola,

produz uma situação paradoxal para a população jovem, haja vista que o discurso vigente confirma e reforça a necessidade da qualificação profissional, e sabe-se que essa qualificação se viabiliza predominantemente atrelada ao sistema educacional. O adiamento da entrada no mercado de trabalho e a permanência na escola são estratégias defendidas para o enfrentamento desse paradoxo. Pochmann, a este respeito, afirma que “a expansão da escolaridade deve ser vista não apenas do ponto de vista da produtividade, mas especialmente da cidadania” (2004, p. 390). Lachtim e Soares (2011), comungando da mesma perspectiva, defendem que a frequência às escolas regulares favorece a conquista de melhores postos no mercado de trabalho.

Mesmo diante dessas questões, numerosos estudos destacam o quanto a temática da inserção profissional se torna central na trajetória profissional dos jovens. Segundo estudos do DIEESE, “a forma como o jovem se insere no mercado de trabalho e como isso afeta a educação e formação profissional, são fatores determinantes para o futuro dessa parcela para população como adultos” (2012, p. 236). A permanência nesse mercado, por sua vez, exige perfil profissional extremamente flexível e ajustado às demandas do mundo do trabalho; o discurso da qualificação requer o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais que garantam a empregabilidade, e essas precisam diferenciar candidatos em processos seletivos.

É fácil encontrar em sites, blogs e redes sociais, dicas de como se preparar para os processos seletivos, de modo que o conhecimento e a qualificação desenvolvidos sejam alinhados na conquista da vaga. Esse processo de “socialização do jovem para o mercado de trabalho” requer, atualmente, além do conhecimento técnico sobre a profissão, também o desenvolvimento da habilidade de buscar trabalho, haja vista a competitividade instaurada nos contextos produtivos; “como ele, existem outros tantos em igualdades de condições técnicas e específicas” (CÂMARA; SIERRA; PIZZINATO, 2004, p. 78).

Em que pese todo o conjunto dessa problemática, é fato que uma transição bem sucedida entre a escola e o mundo do trabalho, dentre outros fatores, depende significativamente da qualidade da formação desenvolvida, bem como de sua relevância e preocupação em atentar às exigências e necessidades expressas pelas oportunidades no mundo do trabalho (BASSI et al, 2012). Dizem esses autores:

o primeiro passo para enfrentar o problema é reconhecer a necessidade da ampliação do âmbito de intervenção da escola. Preparar os jovens para o mundo do século XXI exige que se fique de

olhos abertos diante das exigências que eles irão enfrentar em sua vida profissional. Seus futuros empregadores mudaram as exigências e expectativas que têm em relação a seu desempenho (BASSI et al, 2012, p. 26).

Nesse cenário ganham destaque os programas de estágio, concebidos como oportunidades para o desenvolvimento profissional dos jovens ainda em sua condição de estudantes. A realização de estágios durante a vida estudantil possibilita o confronto entre aspectos teóricos com aqueles derivados das situações práticas, promovendo processos de ensino/aprendizagem nos quais ocorre o contato com situações reais de vida e trabalho, observando, analisando, compreendendo e também reproduzindo e transformando o movimento dos diferentes contextos produtivos.

Buscando uma aproximação entre os mundos escolar, juvenil e do trabalho com suas interfaces e exigências, aborda-se na sequência exatamente a temática do estágio para, posteriormente (e em decorrência), tratar do tema da supervisão e do papel do profissional supervisor, foco preponderante da pesquisa empírica aqui apresentada.

2.3 ESTÁGIOS: QUESTÕES LEGAIS E ESTRUTURAÇÃO DOS PROGRAMAS

A compreensão do contexto e das formas como são estruturadas as práticas de estágio requer que se examinem, sob uma perspectiva cronológica, as questões legais dos estágios como um meio que contribui para a qualificação profissional de estudantes e para o ingresso no mundo do trabalho. O entendimento dessa conjuntura leva à compreensão de que a relação entre teoria e prática torna-se muito eficaz como forma de educar e preparar para o trabalho.

As primeiras iniciativas de inserção de estagiários em contextos de trabalho no Brasil datam da década de 1930. O Decreto nº 20.294, publicado em agosto de 1931 previa em seu artigo 4º que a Sociedade Nacional de Agricultura, seguindo um acordo com o Ministério da Agricultura, poderia admitir em suas escolas alunos estagiários, recebendo orçamento anual por aluno matriculado (MARTINS, 2009). Apenas por volta de 1960, no entanto, as primeiras práticas de estágio saíram dos laboratórios e escritórios modelos e começaram a fazer parte da rotina de empresas e indústrias, buscando acompanhar os avanços tecnológicos e científicos na velocidade em que ocorriam e eram

incorporados aos processos empresariais⁸.

Progressivamente, as experiências iniciais foram motivando as escolas a incluírem as práticas de estágio como obrigatórias em seus cursos, e ainda na década de 1960 o Ministério da Educação baixou uma portaria (1.002/67), formalizando a obrigatoriedade dessas práticas para a maioria dos cursos superiores então existentes. Segundo analisa Martins (2009), esse dispositivo não configurava uma regra legal tratando do estágio; tratava-se de uma portaria bastante questionável em seus critérios legais, que basicamente previa direitos e obrigações dos estagiários, explicitando que os estágios não representavam vínculo empregatício e delegando à empresa a necessidade do pagamento da “Bolsa de Complementação Educacional”.

Na década de 1970 outros dispositivos legais vieram disciplinar a matéria. Segundo o Decreto nº 66.546/70, a realização do estágio passou a ser condição obrigatória para a obtenção de diploma em alguns cursos superiores como as engenharias, áreas de tecnologia, economia e administração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei 5.692/71 (revogada pela Lei nº 9.394/96), já referia os estágios como forma de cooperação entre empresas e escolas, enfatizando igualmente que as práticas de estágio não gerariam qualquer vínculo empregatício, como se vê: “*Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento*” (BRASIL, Lei 5.692/1971, Art. 6º, grifo nosso).

Em 1975 iniciou-se mais efetivamente a regulamentação das práticas de estágio, tendo como marco inicial o Decreto nº 75.778, destinado a normatizar os estágios prestados nos órgãos públicos federais. Nos anos seguintes, as reformas na educação superior e fundamental, respectivamente, também voltaram sua preocupação em vincular as práticas laborais aos conteúdos que compunham as grades curriculares (SOUZA, 2006).

Dois anos mais tarde, em 1977, foi editada a primeira Lei específica sobre os estágios: a Lei 6.494/1977, que marcou a história da educação, destacando o estágio como prática complementar na relação ensino-aprendizagem (SOUZA, 2005). A partir dessa Lei é que se instaura efetivamente a discussão sobre o conceito de estágio, na

⁸ À época instituiu-se a chamada Carteira Profissional de Estagiário, expedida pelo Ministério do Trabalho.

tentativa de regulamentar suas práticas. Conforme definição expressa nessa Lei, estágio curricular compreende

[...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, Lei 6.494/1977, Artigo 2º, 1977).

Nessa definição podem ser observados os principais elementos conceituais para a realização de um programa de estágio: o aprendizado como finalidade maior, locais para desenvolvimento das atividades que sejam retratos de situações reais e a instituição de ensino como a entidade que se responsabiliza pelo estágio de seus estudantes. Essa Lei, regulamentada pelo Decreto nº 7.497/82, já assegurava o caráter pedagógico e de aperfeiçoamento profissional dos estágios, ao determinar que a instituição de ensino deve, obrigatoriamente, autorizar e definir esse tipo de capacitação prática complementar ao aprendizado teórico de seus alunos, além de ser também responsável pela supervisão desses mesmos estágios (BERTELLI, 2008).

Muitas outras lacunas, porém, foram deixadas por essa legislação, o que contribuiu para a ausência de qualquer rigidez legal, possibilitando a contratação de grande número de estagiários em fraude à lei, já que muitos estágios caracterizavam de fato contratos de trabalho: “na prática o que existia era um subemprego aberto e disfarçado” (MARTINS, 2009 p. 06). Por alteração efetuada nessa Lei mais tarde, em 1994, passou a ser contemplada legalmente a necessidade do planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários e a intrínseca relação do currículo escolar com a prática. Nesse mesmo momento a avaliação e os acompanhamentos dos estágios também foram colocados em regime legal, a fim de garantir a conformidade das atividades com os programas e currículos escolares (MARTINS, 2009).

Após mais alguns anos de discussão, revisões e adequações nos dispositivos legais que tratam dos estágios no contexto brasileiro, em 2008 entrou em vigor a Lei 11.788/2008, conhecida também como “Nova Lei do Estágio”. Esse dispositivo legal trouxe significativas

alterações na condução de programas de estágio, bem como para as empresas concedentes e para as instituições de ensino.

A compreensão do que seja estágio está explicitada já no Artigo 1º dessa Lei:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Percebe-se que a concepção explicitada nessa definição é retrato do movimento e da concretização do estágio na história da educação e do trabalho no Brasil. Pode-se afirmar que a nova lei representa a materialização dos preceitos educativos com a formalização dos requisitos indispensáveis que busquem garantir, de modo mais concatenado, o aprendizado através das práticas de estágio.

Para que se efetive uma transição entre o mundo escolar e o mundo do trabalho, de modo mais integrado, os estágios apresentam-se como importantes possibilidades para a inserção do estudante em contextos não simulados de situações profissionais. São possibilidades reais de aprendizagem e qualificação profissional, especialmente por aproximarem os alunos de contextos que, em muitos casos, estão bastante distantes do aprendizado escolar. Além disso, os programas de estágio auxiliam muitos estudantes a conquistarem suas primeiras experiências profissionais.

Por meio das oportunidades de estágio a formação profissional torna-se dinâmica, a vivência no ambiente organizacional aproxima e concretiza os conhecimentos construídos em sala de aula e o estudante repensa ou então consolida a sua escolha profissional⁹. Bardagi e Boff (2010), em estudo investigativo sobre os níveis de clareza de autoconceito, auto-eficácia e comportamento exploratório com universitários nas fases finais dos cursos, identificam que os formandos com maior satisfação pessoal na escolha profissional são aqueles que

⁹ Pesquisa realizada pelo Centro de Integração Escola Empresa (CIEE, 2004), revela que 62% dos jovens consideram que o estágio auxilia na decisão da escolha profissional, bem como na definição da carreira a seguir.

durante a graduação tiveram mais contato prático com a realidade do curso escolhido.

Teixeira e Gomes (2004), em investigação sobre a transição entre universidade e mercado de trabalho com jovens universitários em fase de conclusão de cursos, evidenciaram as dificuldades encontradas pelos estudantes nesse acesso. Esses autores definem tal transição como momento exploratório, quando o jovem investiga e experimenta diferentes papéis profissionais, e apontam que os estágios contribuíram significativamente para que esse momento de experimentação fosse saudável, proporcionando aos estudantes conhecimento real sobre as relações desenvolvidas e contextos laborais da profissão escolhida.

Esta conclusão também é assinalada por Melo e Borges, e “revela que a realidade dos estágios pelos quais estes passam antes de se tornarem profissionais com nível superior pode favorecer uma visão mais realista do mercado de trabalho e uma avaliação mais crítica da universidade diante de um momento decisivo como esse, de transição [...]” (2007, p. 393). Constata-se, então, que a exploração das vivências profissionais pelo estágio, além de possibilitar aos estudantes a percepção tácita sobre a profissão escolhida, desenvolve e estimula competências comportamentais como o senso crítico, a criatividade, a postura profissional, construindo assim um profissional consciente de sua escolha.

Segundo Vannucchi (2005) a palavra estágio vem do verbo latino “stare” que significa estar, mas o autor ainda ressalta que a aplicação real do significado está relacionado a estar em pé, não sentado, indicando postura ativa. Outra definição descrita por Vannuchi (2005) vem do latim medieval pela língua francesa com o substantivo “stage” que caracteriza temporalidade, coisa passageira, etapa. Partindo dessa conceitualização, Vannucchi (2005, p. 28) destaca exemplos de estágios que são desenvolvidos sem a intervenção do estudante, sem o envolvimento deles no processo de aprendizagem. “[...] estágio é estar de pé, é ser gente, é ser ativo, é ser dono de uma posição, é ser visto como alguém que está atuando, é ser cidadão. Não apenas de pé, muito menos sentado, assistindo pachorrentamente estendido em qualquer lugar da empresa ou da escola”. De acordo com o autor, o estágio tem, então, que ser constituído de modo que haja vinculação dinâmica, envolvimento ativo do estagiário.

Reforçando essa ideia, a literatura aponta ainda: “[...] os factores que conduzem o aluno estagiário ao sucesso nas actividades

desenvolvidas no estágio são o seu empenhamento, as ajudas (supervisor, professor cooperante e grupo) e os seus comportamentos em certos momentos (FRANCISCO; PEREIRA, 2004, não paginado). Esse envolvimento ativo do estagiário pelo seu sucesso na formação profissional também é assinalado por Gouvêa (2008), quando destaca o estudante como corresponsável pela sua formação profissional, qualidade do ensino e do seu futuro profissional.

Não se pode, porém, ignorar a necessidade de envolvimento e coparticipação das escolas na verificação dos programas de estágio aos quais são encaminhados seus estudantes. O que se percebe são escolas distantes da realidade laboral com programas de estágio muito bem desenhados, mas que pouco refletem as reais necessidades do mercado de trabalho. Corroboram com o discurso da empregabilidade, colocando os sujeitos como únicos responsáveis pelo sucesso e fracasso profissional. Mesmo com a responsabilização legal pela qualidade dos estágios dos seus respectivos alunos, percebe-se pouco envolvimento crítico das escolas na garantia de programas de estágio que priorizam o aprendizado. Segundo Martins (2009), estágio pressupõe formação profissional com **finalidade pedagógica** subordinada a uma forma de contraprestação ao estagiário, sendo que este necessariamente precisa atender aos **requisitos de escolaridade**, tempo de contrato além das burocracias envolvendo a **instituição de ensino**.

Conforme se evidenciou até aqui, as definições dão ênfase ao caráter educativo do estágio, destacando-se, para tanto, a necessidade de planejamento, reflexão, progressividade e relação real entre teoria e prática. Torna-se válido enfatizar que a relação teoria/prática, em muitos contextos, se estabelece de modo dicotômico, quando a teoria tem primazia sobre a prática, delegando para ações futuras (estágio) as devidas aproximações. Como já destacado considera-se que o aprendizado profissional se efetiva na práxis cotidiana, mas não podem ser de responsabilidade exclusiva do aluno ou da unidade concedente as aproximações entre o mundo do saber e do fazer.

O descompasso e fragmentação existente entre currículos escolares e prática profissional é apontado por diversos autores (BURIOLLA, 2011, MELO; BORGES, 2007; MACEDO, 2010; TEIXEIRA; GOMES, 2004). Estes destacam que os estudantes não são preparados para assumir suas práticas, sendo encaminhados para o mundo do trabalho com conteúdos teórico-metodológicos deficitários.

Buriolla (2010) aponta que as bases teóricas repassadas nas universidades não têm respaldo na prática. Nesse contexto, o supervisor

vê-se obrigado a cobrir esta falha, acumulando suas funções. Macedo (2010) em estudo realizado sobre a supervisão de estagiários em ambientes hospitalares, também indica a desconexão entre os currículos escolares e a prática clínica “escapando assim ao controlo do futuro profissional aspectos tão fundamentais como os de desenho, desenvolvimento e avaliação do *currículum*, que fica em grande parte nas mãos dos especialistas nestas matérias” (MACEDO, 2010, p.3).

Melo e Borges (2007) realizaram estudo sobre a transição dos jovens entre universidades e mundo do trabalho e revelam que 35,7% dos jovens, entrevistados naquele momento, avaliaram que o mercado de trabalho está mais exigente quanto à qualificação dos recém-formados. Percebe-se por este recorte da pesquisa, o distanciamento daquilo que é repassado nos bancos escolares e a realidade laboral nas distintas áreas do conhecimento. As autoras sugerem que as universidades revejam sua responsabilidade considerando as dificuldades encontradas pelos jovens no processo de inserção laboral. Os problemas encontrados nessa transição poderiam ser amenizados se durante o processo formativo dos estudantes fossem incluídos momentos reflexivos voltados para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho (MELO; BORGES, 2007).

Destaca-se que pela escassez de estudos investigativos sobre a qualidade dos programas de estágio, bem como a respeito da eficácia da supervisão na formação dos futuros profissionais, evidencia-se o distanciamento das instituições de ensino dos campos constituídos para as práticas de estágio, independentemente da modalidade que os configura. “Com a qualidade do estágio assegurada, é possível tornar menos árduo o difícil caminho da formação dos futuros profissionais” (BERTELLI, 2008, p.78). O envolvimento da instituição de ensino é necessário e vai além da estruturação de departamentos de estágio; é preciso que estejam comprometidas com a qualidade dos seus programas e profissionais.

As unidades concedentes de estágio, por sua vez, devem ser constituídas como espaço real para o exercício da aprendizagem. Lima e Aroeira (2011) destacam que o maior desafio do estágio é ser constituído como espaço de aprendizagem. As autoras colocam ênfase na superação dos limites de um requisito curricular que se propõe fazer a relação teoria/prática, e concebem o estágio como espaço privilegiado de práxis¹⁰, constituinte da trajetória, vida e formação profissional.

¹⁰ Entendida aqui como contexto onde são estabelecidas as relações práticas e

Com o advento da Lei 11.788/2008 numerosas dúvidas, questionamentos e movimentos emergiram em relação à contratação de estagiários. Evidenciou-se falta de preparo, tanto por parte das instituições de ensino quanto das unidades concedentes, para aplicar o texto legal imediatamente a partir de sua vigência, sem prazo para adequação das práticas aos novos dispositivos. Mesmo assim, segundo o autor supracitado, a nova Lei é mais clara no que se refere às atribuições das instituições de ensino, muito embora as definições estejam mais organizadas para as escolas do que para as empresas e/ou agentes de integração.

Passados cinco anos da vigência da Lei 11.788/2008, percebem-se algumas modificações na realização dos programas de estágio; têm aumentado as manifestações dos estagiários em relação a programas irregulares e eles buscam pelos seus direitos. Parece ainda existir maior segurança por parte dos estudantes em participarem de programas de estágios que possam garantir a eles qualificação para concorrer às oportunidades de ingresso e continuidade no mundo do trabalho. Por seu turno, as unidades concedentes mostram-se mais preocupadas com a elaboração de suas propostas para a contratação dos estudantes em vagas de estágio, e, por essa via, passa a haver maior estruturação dos programas de estágio.

Aqui é preciso ressaltar que com a referência genérica a estágios e programas de estágios corre-se o risco de não abranger toda a diversidade dessa realidade: são muitos os campos onde eles se desenvolvem, os níveis de escolarização dos estudantes estagiários, os tipos de atividades realizadas, as cargas horárias, as atividades propostas e até mesmo a estrutura das empresas/organizações para receber esses estagiários. A nova Lei, embora se proponha a homogeneizar e disciplinar o tratamento dado às práticas de estágio, não o faz no que se refere a essa realidade diversa e complexa vigente.

Desse conjunto de modificações emerge, porém, um aspecto que se considera central neste estudo: após a vigência da Lei percebe-se também mais efetivamente a presença do supervisor de estágio nos relatos dos estagiários, como profissional responsável pelo acompanhamento e orientação de suas atividades nos contextos de trabalho. Foi crescente, ainda, a preocupação das empresas em indicar um profissional qualificado para acompanhar e orientar o estagiário na função de supervisor, registrando-se iniciativas inéditas voltadas à capacitação de quem assume essa função.

A trajetória dos estágios no contexto brasileiro pode ser descrita, como aqui trazido, por meio das questões legais que paulatinamente buscaram contemplar cuidados voltados à qualificação para o trabalho. Em que pese a insuficiência desses aspectos legais para de fato proporcionar que no cotidiano os estágios transcorram conforme prescrito, são inegáveis o avanço na legislação, o crescimento dos programas e a busca pelo estágio como alternativa para ingresso ao mundo do trabalho. Nesse conjunto de mudanças, emerge a figura do supervisor como elemento importante no processo, conforme se aborda em sequência.

2.4 O SUPERVISOR DE ESTÁGIOS E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Atualmente regido pela Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008), conforme apresentado acima, o estágio pressupõe aprendizagem, e se constitui no momento quando os estudantes têm a oportunidade para concretizar o aprendizado na prática. Assim compreendido, configura-se como momento de complementação da formação escolar que, sob a supervisão de um profissional qualificado e designado pela empresa, acompanhará, instruirá e servirá de apoio para a qualificação do estudante.

Para que se garanta a efetividade do estágio como proposta educativa, portanto, faz-se mister, para a qualificação profissional dos estudantes, a presença do supervisor de estágio, como aquele profissional responsável, no campo da prática, por guiar o contato com a realidade profissional. Desse modo, “[...] a supervisão como processo articula exercício e formação, uma vez que está vinculada à atividade concreta do estágio” (LEWGOY, 2010, p. 27). Entende-se, assim, que pelo estágio o saber e o fazer se concretizam como práxis, construindo conhecimento aliado ao olhar e a sensação real sobre as pressões do mercado de trabalho.

Vannucchi (2005), destacando a importância da supervisão dos estágios, discute brevemente a definição de supervisão, como sendo a visão de quem olha de cima, e enfatizando que em muitos casos a visão é tão de cima e tão distante que muitas vezes não consegue ver nada. Enfatiza então o autor que “a supervisão tem que ser algo realmente de cima, no sentido de que “eu não vou fazer estágio por ele, nem com ele

mas tenho que ter olhar sobre ele”: um olhar que seja abrangente, que auxilie, ilumine, incentive, critique e que dê responsabilidade” (2005, p. 32).

A supervisão de estágio, ainda de acordo com Vannucchi (2005), deve ser composta pelas três partes eminentemente envolvidas na realização do estágio: o estagiário, a instituição de ensino, com a designação de um professor do curso para ser orientador do estagiário, e a organização que recebe o estudante, destacando também um profissional para ser supervisor de estágio. Acrescenta-se que o sucesso de uma supervisão, além de pressupor a integração e o diálogo entre essas partes, complementa-se com plano de trabalho organizado e focado no aprendizado do estagiário, pois, “é no cotidiano que se constrói a supervisão” (LEWGOY, 2010, p. 32).

Supõem-se importante destacar que assim como existem duas modalidades de estágio também se tem atribuições diferentes para supervisores acadêmicos e supervisores locais. Os supervisores acadêmicos destinam-se mais especificamente a orientar os projetos de estágio realizados pelos estudantes que desenvolvem os estágios curriculares obrigatórios. São professores que acompanham a prática dos estudantes nos campos de estágio, no momento em que curricularmente devem estar inseridos e desenvolvendo atividades práticas como vivências reais da carreira que escolheram.

Os supervisores locais são os profissionais designados a acompanhar e orientar os estudantes na prática, independente de estarem desenvolvendo estágio curricular obrigatório ou não. Ele deve ser designado pela organização e possuir capacitação ou formação na mesma área de atuação daqueles estagiários que supervisiona. Vale ressaltar que a designação de ambos alcança os mesmos níveis de responsabilidade e objetivos, seja na escola ou no campo de estágio, os supervisores são tidos como referência, são eles que conferem ao estagiário segurança para iniciar e trilhar o caminho de estágio de modo que consigam tirar o máximo de proveito desse momento de aprendizagem. São esses profissionais também que provocam os momentos cruciais do estágio que são as discussões, os questionamentos, os momentos que se reflete e questiona sobre os detalhes e especificidades do cotidiano das profissões.

A prática da supervisão é objetivada pela mediação e, nesse sentido

[...] o sujeito constitui-se pelos processos de maturação orgânica e pelas suas interações sociais, com base nas trocas estabelecidas. Para que possa dominar esse conhecimento, é fundamental a mediação de sujeitos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural (LEWGOY, 2010, p. 43).

O supervisor de estágio ocupa exatamente essa posição de sujeito mais experiente, sendo, pois, aquele que vai servir de modelo e inserir o mais novo no processo de aprendizado.

A relação com o meio se dá sempre de forma mediada, não de modo direto. É por meio da relação com o outro, com o meio, com a história das relações anteriores que o homem cada vez mais se humaniza. O conhecimento dá-se nesse mesmo sentido, é construído somente em relação. Lewgoy (2010, p. 43), mencionando os estudos de Vygotski, expõe que “[...] a construção do conhecimento é ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento são estabelecidas.” É por meio dessa mediação que o sujeito se objetiva e o objeto é subjetivado, resultando no conhecimento.

Sabe-se, no entanto, que esse resultado, na prática, nem sempre acontece de modo linear tal qual descrito, nem a mediação ocorre como esperado, em função de múltiplas variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de estagiários em ambientes de trabalho. Analisando o processo de orientação de estagiários em educação, Freire salienta que “o estagiário é considerado um *aprendiz* que aprende através da imersão na prática, no desempenho do ofício, observando o *mestre* a realizar as aulas e aceitando as sugestões dele quando é observado na situação de ensinar” (FREIRE, 2001, p. 9, grifos da autora).

O processo de aprendizagem, de todo modo, será concretizado quando o estagiário estiver em contato real com situações em que deverá lançar mão de todo o arcabouço teórico conquistado, ou não, nos bancos acadêmicos para lidar, encaminhar ou resolver a situação real que se impõe diante dele no cotidiano. O conhecimento dá forma à ação, a deliberação é pessoal, considerando elementos do presente, passado e futuro (FREIRE, 2001).

A presença do supervisor de estágio, nesse sentido, servirá para lhe dar o suporte necessário para seguir em frente para que possa experimentar, arriscar e fazer valer seus estudos e aprendizado

construídos até então. Freire complementa afirmando ser “fundamental promover a experimentação e possibilitar a cada um a descoberta de suas potencialidades” (2001, p. 13) e, nessa direção, reafirma-se que a figura do supervisor torna-se imperiosa como elemento que faz (ou deveria fazer) a mediação entre o mundo do trabalho e o processo de aprendizagem.

Estudos desenvolvidos por Buriolla (2010) indicam que a supervisão de estágio também é um momento de reflexão a respeito da profissão, e, nesse sentido, o foco não está voltado somente para as ansiedades e curiosidades do estudante, mas também para o momento daquele profissional que ora se coloca como modelo, mentor, orientador, supervisor. O resultado da supervisão, desse modo, é uma construção conjunta entre supervisor e supervisionado, considerando que ambos ensinam e aprendem, ambos estão em construção.

Pormenorizando o modo como ocorre, na prática, essa construção, Gouvêa afirma que

a relação Supervisor/Supervisado se concretiza nesta dinâmica de conhecimento/intervenção no processo da Supervisão, evidenciando a mesma realidade presente na relação professor/aluno, de um contínuo ensinar e aprender, de tal modo que, ao mesmo tempo em que o Supervisor ensina também aprende; renova-se no saber/fazer profissional ao tempo que contribui para a formação do novo profissional (GOUVÊA, 2008, p. 62).

Gonçalves (2010) concorda com a concepção proposta por Gouvêa (2008), quando aponta o constante aprendizado do supervisor na relação com a prática, desenvolvendo-a em relação às teorias e melhorando na medida em que também aprende e se desenvolve nesse contexto. Alarcão (2009), a respeito dessa mesma questão, indica que os profissionais já inseridos em ambientes laborais estão em processo de formação contínua e destaca ainda que, por assim ser, a supervisão tem que ser sinônimo de melhoria na relação ensino/aprendizagem.

Tomando por base as definições expressas, considera-se que a supervisão de estágio torna-se significativa no ambiente de trabalho, sendo de tal modo efetiva e importante quando também reforça a identificação do estagiário com a profissão escolhida. O supervisor,

portanto, deve estar consciente da importância do papel que assume quando passa a se responsabilizar pelo aprendizado do estagiário. “Não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições [...]” (ALARCÃO, 2009, p. 120).

O supervisor é (ou deveria ser, ao menos) o profissional melhor preparado, já capacitado para refletir sobre as práticas diárias da profissão e encaminhar o estagiário para situações em que possa refletir sobre sua ação. Gonçalves (2010) afirma que, no processo de supervisão, ele observa a prática do estagiário e intervém de modo crítico, a fim de provocar a transformação do conhecimento empírico em atitude profissional, validado pela reflexão. Essa análise reforça o papel do supervisor como facilitador da aprendizagem, como também defendida por Francisco e Pereira (2004).

Considera-se, a partir do que foi abordado até aqui, que a supervisão de estágio não pode ser constituída como ação unilateral; trata-se efetivamente de um momento de inter-relação, de trocas, de efetiva construção do conhecimento. Momento em que o profissional já formado, com vivências e conhecimentos específicos da área torna-se referencial para a construção da trajetória profissional do estagiário. Vale destacar que a supervisão não deve ser desenvolvida em caráter tutelar; antes, deve instigar a autonomia do estagiário para que possa se perceber em situações reais quando a atitude profissional autônoma e segura será decisiva. “O supervisor surge como um investigador que proporciona situações interactivas e respostas/soluções aos problemas educativos, favorecendo o crescimento da pessoa que aprende, como um ser que pensa autonomamente [...]” (MACEDO, 2010, p. 14).

Pelos estudos visualizados, a supervisão de estágio, como espaço para formação profissional, deve ser considerada como uma responsabilidade coletiva (GOUVÊA, 2008; ALARCÃO, 2009; LEWGOY, 2010; LIMA; AROEIRA, 2011), integrando as escolas/universidades, especialmente no que tange às atualizações curriculares; o supervisor de campo, que fará uso de todo o conhecimento técnico sobre a profissão para facilitar a aprendizagem do estagiário; o estagiário, que assume as responsabilidades por algumas atividades visando seu aprendizado. Há quem destaque ainda a importância dos conselhos profissionais, que deveriam atuar como órgãos fiscalizadores da qualidade da formação dos novos profissionais. “Portanto o estágio supervisionado não é um momento de aprendizagem solitária; nele podem ser produzidos saberes pelos diversos atores

envolvidos no processo formativo [...]” (LIMA; AROEIRA, 2011, p.119).

Macedo (2010), a partir de seus estudos, traz considerações apontando que no cenário de supervisão são valorizadas experiências e contextos diversificados, possibilitando aos estagiários desempenharem novas atividades e se perceberem em novos papéis, interagindo com pessoas e cenários antes desconhecidos, constituindo assim sua maturação profissional. Buriolla (2010), nessa direção, considera que o supervisor deve

acompanhar o aluno-estagiário neste processo de amadurecimento de sua formação profissional. Supervisor e supervisionado vão conjuntamente desvelando os diversos conteúdos relacionados à sua prática e, aos poucos, por aproximações sucessivas, as diversas concepções vão se alterando. Este processo leva o aluno a uma maturação gradativa, a uma segurança profissional, a tal ponto que se espera, no final do curso, que ele tenha encontrado a sua própria identidade profissional (BURIOLLA, 2010, p. 36).

Lewgoy (2010) enfatiza que a supervisão de estágio não pode ser minimizada à mera qualificação para tarefas, rotinas mecânicas, repetitivas e burocráticas. Deve o supervisor estar atento e conhecer abrangentemente a profissão, de modo a compreendê-la e ao contexto social no qual também está inserido. Acredita essa autora que

a supervisão, atrelada à formação numa dimensão de qualificação humana, diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, teóricas, afetivas, estéticas, políticas e éticas dos alunos, capaz de alargar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu processo histórico (LEWGOY, 2010, p. 31).

Todas essas formulações parecem não deixar dúvidas de que a supervisão de estágio constitui-se efetivamente como construção e efetivação do saber. É necessário considerar, porém, que ela se torna prejudicial quando não contribui para que o processo de aprendizagem

dos estagiários ocorra de forma reflexiva. Alarcão (1996), sobre essa ponderação, enfatiza a importância da supervisão reflexiva, indicando como momento que vai além do saber fazer, da capacitação pelas competências. Os momentos de supervisão reflexiva são instaurados quando o supervisor encaminha o estagiário a vivências onde possa se perceber em papéis profissionais e refletir sobre as ações que decorrem das atitudes tomadas. “Esta competência que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente” (ALARCÃO, 1996, p. 16).

A contribuição reflexiva mostra-se eficaz na formação de profissionais mais críticos que são formados em situações que os preparam para além da prática, e auxilia que possam se tornar críticos e reflexivos sobre a própria configuração da profissão. Corroborando a expressão de Alarcão (1996), Silva Filho, Lopes e Cavalcante (2011) afirmam que, sendo os estagiários futuros profissionais, quão melhor forem formados, melhores poderão ser os subsídios repassados por eles para a formação dos novos estagiários.

Para que as práticas de estágio, bem como de supervisão possam ser efetivamente práticas reflexivas que formam profissionais críticos e conscientes de sua atuação na sociedade, “o estágio supervisionado precisa ser pensado, intencionalizado e fundamentado, pois, ainda que de imediato pareça uma atividade puramente de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o estágio é também, e acima de tudo, uma atividade de aprendizagem e de construção de conhecimento (SILVA FILHO; LOPES; CAVALCANTE, 2011, p. 135). Considera-se, assim, que a melhoria nos programas de estágio, bem como a atuação dos supervisores, poderá ser melhor na medida em que estes cenários forem efetivamente considerados como espaço de reflexão da prática e qualificação daqueles que se colocam, ou são designados, ao acompanhamento e responsabilidade pelo aprendizado dos estudantes em contextos de trabalho.

3 MÉTODO

Descrever o método de um estudo é mostrar a escolha das ferramentas utilizadas e apresentar os contornos dados ao trabalho de campo para se chegar ao resultado; nele as estratégias pelas quais a pesquisa se constituiu são reveladas, do processo aos resultados. Neste capítulo são apresentados componentes metodológicos essenciais deste trabalho: sua caracterização, a fase exploratória, as questões éticas, a descrição do campo e dos participantes, bem como os procedimentos e instrumentos de levantamento, de análise e de devolução dos dados.

3.1 CARATERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando o contexto desta pesquisa e defendendo o propósito de que o homem é um ser social que se constitui pelo meio e em uma relação dialética com o mesmo, foram utilizados princípios e ferramentas da pesquisa qualitativa, considerados necessários para a obtenção e análise dos seus dados. Estudos com essa abordagem colocam o foco no contexto, privilegiam as percepções e consideram a complexidade e a historicidade dos fenômenos; quanto aos resultados, respondem melhor ao porque e ao para que da produção, e ao para onde e de que forma estes dados serão utilizados (SILVA, 2009).

Em processos de pesquisa, a metodologia serve para fazer a relação entre os apontamentos teóricos e as constatações práticas, definindo-se, conforme afirma Kuenzer (2011), pelas categorias metodológicas que guiam a investigação e suas particularidades e objetivos, comprovando as suas dimensões e fecundidade. O método é a parte que orienta a pesquisa e que dela muito revela, especialmente de quais bases parte o pesquisador e a que se refere aquele processo de construção de conhecimento, provocando o direcionamento e a configuração da pesquisa. Nesse sentido, é a visão de mundo do pesquisador colocada como condição de pesquisa (MINAYO, 2004).

Pesquisas qualitativas abarcam incondicionalmente os valores, interesses e preceitos que norteiam os princípios do pesquisador, não havendo, portanto,

possibilidade de se estabelecer uma separação nítida entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está

implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Assim sendo, ele deve utilizar de si mesmo como ferramenta mais confiável de observação, seleção e análise dos dados coletados, buscando sempre compreender os fenômenos pesquisados colocando-se no lugar do outro, isto é, pela perspectiva dos participantes (GODOY, 1995). O destaque dado ao papel do pesquisador em todo o processo de investigação, envolvido no contexto da pesquisa e tecendo as análises mais apuradas de cada fenômeno coloca o processo de pesquisar tão importante quanto o resultado obtido.

Portanto, o material com o qual o pesquisador trabalha é construído na relação entre ele e o sujeito da pesquisa, ou seja, é produzido em relação ao outro, e o sucesso da pesquisa qualitativa se dá pela sua disposição em colocar-se no lugar do outro, ocupar o lugar deles, tentar enxergar sua posição de homem e de mundo a partir do olhar dos sujeitos e dos significados que atribuem aos fenômenos (HENRIQUE, 2009).

Spink (2008), discorrendo sobre a expressão “micro-lugares”, aborda a respeito da inserção horizontal do pesquisador no cotidiano como sendo produto e produtor dos processos sociais e identitários nos encontros diários em contextos diversos. Quando utiliza o termo micro-lugares, ressalta que é para destacar a importância do pesquisador em se conectar às falas, espaços e conversas, colocando-se próximo àquele processo. Dito de outro modo, é preciso estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos (ZAGO, 2003).

Diversos autores destacam particularidades da abordagem qualitativa de pesquisa (GODOY, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2004; HOLANDA, 2006; HENRIQUE, 2009; SILVA, 2009). Bogdan e Biklen (1994) referem cinco características básicas na pesquisa qualitativa, a saber: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador se constitui como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) há mais interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou o produto; 4) o significado possui importância vital; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Para além dessas características, o fato é que toda investigação social deveria considerar o aspecto qualitativo de seu objeto, o que

implica considerar o sujeito de estudo:

agente, em determinada condição social, pertence a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação (MINAYO, 2004, p. 22, grifos da autora).

Enfim, investigações qualitativas são modelos que destacam elementos característicos da natureza humana difíceis de serem quantificados pelas metodologias *quanti* (HOLANDA, 2006). Todos estes aspectos apontados permitem concluir que

a pertinência de um método deve ser avaliada à luz do objetivo da pesquisa. Ela depende de seu contexto de utilização, dos objetivos determinados para a pesquisa e, mais globalmente, da questão a ser tratada (ALAMI et al, 2010, p.19).

Tomando em conta as peculiaridades da temática focalizada na presente pesquisa, a abordagem qualitativa adotada tornou possível reunir um contingente significativo de informações, possibilitando a compreensão do problema e o alcance dos objetivos propostos. A coleta de dados propriamente dita foi precedida de procedimentos de exploração inicial do campo, conforme se apresenta na sequência.

3.2 FASE EXPLORATÓRIA

A fase exploratória de uma pesquisa engloba o momento da escolha do tema para investigação, a definição dos objetivos, a delimitação do marco teórico e a escolha dos instrumentos de pesquisa, já constituindo essa fase em si uma pesquisa exploratória (MINAYO, 2004). Ludke e André (1986) esclarecem que nessa fase exploratória o que era apenas um estudo toma forma e vai sendo delineado à medida que vai se desenvolvendo; ocorre a exploração do cotidiano e da literatura, podendo também essa fase ser refinada com observações, contato com sujeitos inseridos no campo e até mesmo experiências pessoais do pesquisador.

Neste estudo a fase exploratória consistiu da realização de um levantamento, por meio de consulta ao banco de dados do CIEE/SC, do número de empresas parceiras que estavam participando de programas

de estágios administrados pela referida organização e que mantinham estagiários ativos, tendo, por consequência, profissionais desempenhando a função de supervisores de estágio. Este levantamento mostrou existir no primeiro semestre de 2011 aproximadamente três mil supervisores de estágio atuando em empresas e organizações no estado de Santa Catarina.

Ainda como parte dessa exploração do campo, realizou-se contato com um grupo de supervisores de estágio, aproveitando reunião ocorrida com tais profissionais com outra finalidade. Apresentaram-se brevemente as intenções de pesquisa na pauta de discussão, visando explorar a reação dos profissionais frente à matéria, percebendo-se sua relevância e que de fato merece atenção, já que a carência de estudos e investigações que possam sustentar a prática da supervisão de estágios deixa esses profissionais com dúvidas e incertezas quanto aos limites e possibilidades do exercício dessa função. Desenvolveu-se com o grupo uma discussão breve, porém dinâmica, sobre questões relacionadas ao estágio, à supervisão e sua importância e também à percepção sobre o papel do supervisor de estágio. As falas ressaltaram, naquele contexto, a importância dada pelos presentes à atividade de supervisão dos estagiários. Um dos participantes mostrou-se de tal forma envolvido na atividade de supervisão que chegou a comparar essa função com a de pai, destacando que os estagiários, ao dividirem as tarefas com a equipe, precisam de tantos cuidados e atenção como se fossem filhos dos supervisores¹¹.

Essa fase exploratória revelou-se uma experiência rica em conteúdos, sentimentos e percepções, os quais corroboraram a relevância da pesquisa e instigaram a produção de novos conhecimentos sobre o tema. Conforme explicita Minayo, sob a ótica antropológica sempre fomos instigados a buscar pelo conhecimento e compreensão da realidade, pois

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra inventa, ratifica seu caminho,

¹¹Além das percepções possibilitadas pela abordagem da temática da pesquisa, também confirmou-se nesse encontro a importância de realizar momentos de *feedback* entre supervisores e estagiários, com a proposta de apontar caminhos, valorizar acertos e reorientar em caso de erros.

abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2004, p. 12-13).

A exploração de campo possibilitou verificar a aplicabilidade e relevância do tema de estudo junto àquele campo, delimitar o problema a ser pesquisado, refinar o objetivo inicial e definir objetivos específicos, identificar possibilidades e limitações metodológicas relativas à coleta de dados, além de envolver potenciais participantes e aguçar o interesse pelo resultado a ser obtido por meio da pesquisa. Essa fase ainda forneceu subsídios que definiram a necessidade de se desenvolver a pesquisa em duas etapas, sendo a primeira de aplicação de questionários e a segunda de realização de entrevistas, conforme se apresenta em pormenor adiante.

3.3 PRECEITOS ÉTICOS

Após ser aprovado no exame de qualificação, o projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio da Plataforma Brasil¹². O termo de aprovação pelo CEPSH, de número 131.516, consta no Anexo A.

Quanto aos preceitos éticos de condução da pesquisa, antecedendo à sua realização foi apresentada uma carta aos representantes legais do CIEE/SC explicitando seus propósitos e solicitando autorização para desenvolvê-la e para utilizar dados provenientes da instituição (vide Apêndice A). Também foi dirigida uma carta solicitando autorização a empresas/organizações para entrevistar profissionais de seus quadros que exerçam a função de supervisores de estágio (vide Apêndice B).

Aos sujeitos participantes, tanto da primeira quanto da segunda etapa de levantamento de dados, por sua vez, apresentou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), igualmente informando

¹² www.saude.gov.br/plataformabrasil.

os objetivos da pesquisa e deixando claro que a participação se daria de forma voluntária, que os dados obtidos seriam publicados de modo anônimo ou adotando-se pseudônimos, e utilizados única e exclusivamente para esta finalidade, além das demais informações relevantes à sua participação (vide Apêndice C).

Durante todo o processo de investigação buscou-se preservar a ética, seja no tratamento das informações obtidas via dados disponibilizados pelo CIEE/SC, no contato com os participantes da primeira etapa e também no momento das entrevistas, quando todas as informações mencionadas acima foram reforçadas, além de se ter solicitada (e obtida) autorização para gravar em áudio seus depoimentos. Considerando que em pesquisas qualitativas a interação entre pesquisado e pesquisador se reveste de particular importância, buscou-se sempre deixar claro aos participantes que os dados ali coletados faziam parte da subjetividade de cada um; assim, no momento em que não se sentissem à vontade com qualquer questão deveriam sinalizar.

Não foram observadas situações de constrangimento ou de indisponibilidade para participar da pesquisa. Todos os sujeitos foram informados acerca de como será realizada a devolução dos resultados, e a pesquisadora colocou-se à disposição para prestar outras informações, se necessárias. De modo a preservar o anonimato, na apresentação dos resultados os participantes estão identificados com nomes fictícios, escolhidos por eles.

3.4 CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pela expressividade do CIEE/SC enquanto organização mediadora na colocação de estagiários em diferentes campos laborais tanto públicos quanto privados em todo o estado de Santa Catarina, e considerando ainda a facilidade de acesso da pesquisadora a indicadores fundamentais para esta pesquisa, escolheu-se esse como o campo para a investigação aqui relatada. Inicialmente haviam sido consideradas como subcampos específicos de pesquisa as oito maiores unidades do CIEE no estado de Santa Catarina, localizadas nas cidades de Blumenau, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Joaçaba, Joinville e Lages. Porém, ao iniciar o envio de questionários (primeira etapa da pesquisa), este critério foi abandonado, uma vez que os endereços eletrônicos constantes das listagens e utilizados para encaminhamento não indicavam a cidade de pertença dos supervisores. A pesquisadora, então,

considerou relevante manter e utilizar os endereços dos supervisores de estágio abrangendo os 20 pontos de atendimento do CIEE todo o Estado de Santa Catarina, na expectativa de que o retorno dos questionários respondidos pudesse ser ainda mais significativo.

Foram participantes da pesquisa profissionais de empresas públicas, privadas, de economia mista e ONGs, os quais, no momento de sua realização, desempenhavam a função de supervisores de estágios em seus locais de trabalho. Para participação na primeira etapa (aplicação de questionários) não foram definidos critérios limitadores, bastando constar os endereços eletrônicos (e-mail) registrados no banco de dados do CIEE como específicos de profissionais supervisores de estágio. Foram participantes nessa etapa 250 supervisores, conforme procedimentos que serão pormenorizados no item 3.5 a seguir.

Para participar da segunda etapa (entrevistas), os critérios foram: 1) serem trabalhadores efetivos do quadro funcional das empresas/organizações que mantivessem estagiários ativos administrados pelo CIEE/SC; 2) terem respondido ao questionário (primeira etapa da pesquisa); 3) exercerem a função de supervisor há pelo menos um ano; 4) terem formação e/ou experiência na área de conhecimento do estágio, conforme explicita a Lei 11.788/2008. Considerou-se ainda a disponibilidade e/ou interesse dos sujeitos para continuarem na pesquisa. A partir desses critérios, oito supervisores, sendo seis mulheres e dois homens participaram da segunda etapa: Beto, Carolina, Claudio, Bianca, Joana, Maria, Luiza e Malu (nomes fictícios escolhidos por eles próprios). Considerou-se que o número de entrevistados atendeu aos objetivos desta investigação, inclusive no que se refere ao critério de saturação¹³, comumente utilizados em estudos qualitativos.

3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: em uma primeira foram enviados questionários por meio eletrônico a supervisores de

¹³ De acordo com Bogdan e Biklen, “os investigadores qualitativos aferem a altura em que terminaram o estudo quando atingem aquilo que designam por *saturação de dados*, o ponto de recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante” (1994 p. 96, grifo dos autores).

estágios atuantes em todo o estado de Santa Catarina e a segunda etapa consistiu de entrevistas realizadas com alguns desses profissionais. A aplicação dos questionários objetivou identificar o perfil dos supervisores de estágio, caracterizar o público-alvo da pesquisa, verificar as primeiras impressões sobre a importância do supervisor de estágio na formação dos estagiários, além de selecionar de modo mais criterioso os sujeitos para as entrevistas.

Na primeira etapa a ferramenta utilizada foi desenvolvida pelo *Google Docs*, um aplicativo do Google que apresenta como uma de suas funcionalidades a possibilidade de envio de questionários por meio eletrônico para vários usuários com retorno imediato dos resultados. Atualmente tal recurso tem apresentado grande capilaridade também no meio acadêmico, pela versatilidade na aplicação e pela rapidez e segurança no retorno de dados. O questionário aplicado (vide Apêndice D) recolheu informações genéricas como formação, área de atuação, tempo na função de supervisão de estágios e número de estagiários supervisionados, dentre outras questões focalizando a caracterização deste público. Indagou também de modo exploratório sobre a atividade de supervisão e suas condições de exercício, enfocando aspectos como o modo de contato estabelecido com o(s) estagiário(s), a qualificação para a tarefa e a satisfação gerada.

Com o intuito de testar sua estrutura e eficácia o questionário foi inicialmente aplicado a título de estudo piloto com a equipe de supervisores internos do CIEE/SC. Foram encaminhados nessa ocasião 27 (vinte e sete) questionários, e a análise das respostas indicou a existência de questões repetidas e de outras dúvidas, bem como a necessidade de incluir outras cujas informações seriam também relevantes para a pesquisa.

O envio dos questionários contou com o auxílio da equipe de Tecnologia da Informação do CIEE/SC, a qual procedeu ao levantamento, reunião e preparação dos endereços de e-mail de todos os profissionais cadastrados nessa base de dados como supervisores de estágio. Esse levantamento totalizou 4.103 (quatro mil cento e três) endereços, dos quais foram considerados válidos 3.300 (três mil e trezentos). A quantificação de profissionais representou parte importante no desenrolar da pesquisa, já que constituiu um contato efetivo da pesquisadora com o universo de participantes.

Face à realização da primeira etapa da pesquisa via *Google Docs*, alguns cuidados tiveram que ser tomados: pensou-se em formas de

facilitar e favorecer a aceitação dos sujeitos ao e-mail que receberiam e, para tanto, se considerou a prática do CIEE/SC na realização de pesquisas anteriores com a mesma ferramenta. Assim, os e-mails foram agrupados e encaminhados de modo a não serem caracterizados como “spams”; buscando dar ainda mais visibilidade à proposta, optou-se também pelo envio dos questionários pelo *e-mail marketing* do CIEE/SC, tendo como grande agregador a credibilidade expressiva dessa via perante seus parceiros.

Do total de 3.300 e-mails enviados com os questionários, 2.046 (62%) foram visualizados pelos seus destinatários e destes, 1.168 (57%) clicaram para responder o questionário. Estes percentuais permitem considerar e destacar a efetividade da ferramenta e a rapidez com que foi recebida e respondida por muitos supervisores. Menos de 30 minutos após o envio dos questionários, a pesquisadora recebeu mais de 15 (quinze) e-mails e cerca de 10 (dez) telefonemas de supervisores que receberam o questionário, indagando acerca da veracidade da pesquisa e buscando esclarecimentos quanto aos seus objetivos¹⁴. Decorridos sete dias do envio do *e-mail*, haviam sido respondidos 234 (duzentos e trinta e quatro) questionários. Ao findar os 30 (trinta) dias estipulados para essa etapa da pesquisa, foram respondidos 250 (duzentos e cinquenta) questionários¹⁵.

Percebeu-se que a maioria expressiva das respostas foi enviada nos primeiros dias, indicando que o preenchimento do instrumento se deu predominantemente no momento em que o *e-mail* foi lido (vide relatório fornecido pela equipe de Tecnologia da Informação do CIEE/SC no Anexo B). Este dado torna-se relevante como forma de conhecer o modo como ocorrem aplicações de instrumentos de pesquisa utilizando ferramentas por meio eletrônico. Considera-se que essa etapa da pesquisa teve expressivo alcance junto aos supervisores de estágio, uma vez que o questionário foi integralmente respondido e enviado por 21,5% daqueles que clicaram para ler seu conteúdo.

¹⁴ Alguns contatos também decorreram de dificuldades em abrir o link, notadamente de supervisores lotados em órgãos públicos, considerando os bloqueios nas redes internas em benefício da segurança da informação.

¹⁵ Desse quantitativo, três profissionais afirmaram não atuar como supervisores de estágio, mas ainda assim responderam ao questionário até o final. Esta informação, porém, automaticamente os excluiu da possibilidade de continuidade na pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa, que possibilitou refinar as informações obtidas na primeira foi concretizada por meio de entrevistas, e foram aplicados os critérios de escolha dos sujeitos descritos no item 3.4. A técnica da entrevista aguça o interesse pelo processo, instiga o pesquisador a ir além daquilo que está posto; pela flexibilidade e contato direto com o sujeito, possibilita questionar, duvidar, instigar a reflexão. “A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar ...” (ZAGO, 2003, p. 301). Além de obter as informações sobre o que o entrevistado conhece, percebe ou imagina sobre o tema investigado, o entrevistador ainda pode observar sua postura corporal, o conjunto de gestos, a entonação da voz, expressões faciais e aspectos não verbais que são componentes importantes sobre o posicionamento do entrevistado naquele momento especialmente (SILVA; RIBEIRO; MARÇAL, 2004).

Antes de proceder à escolha dos sujeitos para realização das entrevistas as informações obtidas pelas respostas ao questionário foram organizadas por meio da aglutinação dos municípios de origem dessas respostas nas seis Regionais já vinculadas ao CIEE/SC, a saber: *Regional Sul* (Criciúma, Araranguá, Tubarão, Jacinto Machado, Laguna, Balneário Arroio do Silva, Cocal do Sul e Garopaba), *Regional Florianópolis* (Florianópolis, São José, Biguaçu e Palhoça), *Regional do Vale do Itajaí* (Itajaí, Blumenau, Brusque, Piçarras, Balneário Camboriú, Navegantes, Gaspar, Nova Trento, Penha, Rio do Sul, Tijucas, São Francisco do Sul, Mirim Doce, Canelinha, Indaial e Benedito Novo), *Regional Joinville* (Joinville, Jaraguá do Sul, São Bento do Sul e Canoinhas), *Regional Centro Oeste* (Lages, Joaçaba, Caçador, Palmitos, Urubici, Concórdia, Treze Tílias, Herval d’Oeste, Otacílio Costa, Arroio Trinta, Vargem Bonita, Ibiama, Seara e Curitiba) e *Regional Extremo Oeste* (Chapécó, São Miguel do Oeste, Xanxerê, Maravilha, Dionísio Cerqueira, Formosa do Sul, Iporã do Oeste, Pinhalzinho e Santiago do Sul).

Esta classificação mostrou que a expressiva maioria das respostas originou-se da Regional da Grande Florianópolis, seguida da Regional do Vale do Itajaí. Embora a pesquisa tivesse como limite o estado de Santa Catarina, essa primeira etapa teve alcance também nos estados de São Paulo, Acre, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, já que existem programas de estágios administrados cujas matrizes das empresas estão localizadas no estado de Santa Catarina, com filiais em outros estados, sendo que os estudantes são lotados em escolas catarinenses e se

deslocam para esses estados a fim de cumprirem seus programas de estágios curriculares.

Tendo em vista uma maior representatividade, somada à maior facilidade de acesso da pesquisadora a sujeitos lotados na regional da Grande Florianópolis e ao pouco tempo para a realização das entrevistas, optou-se inicialmente por realizá-las com supervisores desta regional. Antes de proceder à escolha desses sujeitos, porém, foram retirados da listagem todos aqueles que não se disponibilizaram a continuar na pesquisa.

A partir dos critérios estabelecidos foram então inicial e aleatoriamente identificados 18 (dezoito) possíveis sujeitos da Regional da Grande Florianópolis, dentre os quais cinco responderam ao convite formulado por *e-mail*. Novo levantamento de perfil e escolha de sujeitos foi então realizado, seguindo os mesmos critérios e meios de contato; a relação de pré-selecionados foi revista e novos contatos foram estabelecidos, tendo como retorno efetivo de entrevistas outros três supervisores. Por questões mais imperativas de tempo para transcrição do material, análise e desenvolvimento das discussões e por considerar os resultados prévios como representativos e que atendiam aos critérios de saturação dos dados, optou por finalizar a etapa de entrevistas.

Foram entrevistados ao total oito sujeitos, escolhidos aleatoriamente dentre os supervisores da Grande Florianópolis. O contato inicial se deu pelo envio de *e-mail* convidando o supervisor a participar da segunda etapa. Após esse primeiro contato e a resposta do participante aceitando continuar na pesquisa, outro contato era estabelecido por telefone, sendo lembrada a participação na primeira etapa da pesquisa e reiterado o convite para participação na segunda. As entrevistas foram todas realizadas de acordo com dia, horário e local de conveniência de cada um dos participantes, mediante assinatura prévia do TCLE, e tiveram duração aproximada de uma hora cada. Elaborou-se previamente um roteiro para sua realização, em cuja primeira parte, relativa a dados pessoais e funcionais, algumas informações dentre as obtidas por meio do questionário já estavam registradas. Uma segunda parte do roteiro de entrevista abrangia questões norteadoras relacionadas ao tema pesquisado (vide Apêndice E).

As entrevistas iniciaram sempre pelos elementos já trazidos da primeira etapa, buscando-se a confirmação desses dados e o levantamento de outros considerados importantes para a caracterização dos participantes. Ao adotar esse procedimento, a pesquisadora foi ao

encontro dos entrevistados já tendo algumas informações de contexto de trabalho e de posicionamento dos mesmos sobre a função dos supervisores. Tendo por essencial sua aceitação em constituir este estudo, pode-se afirmar que as trocas de opiniões e reflexões promovidas pelas entrevistas tornaram-se as principais fontes de conhecimento sobre o tema pesquisado.

O uso de um diário de campo durante a realização das entrevistas possibilitou registrar diversas outras informações relevantes para a pesquisa, tais como as características do ambiente, uma vez que todas as entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos sujeitos. Conforme destaca Zago (2003), o local para realização das entrevistas é uma das condições mais importantes, já que pode facilitar ou produzir constrangimentos no entrevistado. Depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora e por uma auxiliar de pesquisa, de modo a possibilitar a análise dos dados, conforme se aborda a seguir.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DE DEVOLUÇÃO DE DADOS

Compreende-se aqui que a análise dos dados ocorre concomitantemente ao longo da investigação, a cada leitura agregada, a cada questionário analisado e a cada entrevista realizada. Sob uma perspectiva qualitativa de pesquisa, não se consegue delimitar claramente o trabalho de investigação em etapas demarcadas; “[...] não há fronteiras nítidas entre coleta das informações e início do processo de análise e interpretação” (MINAYO, 2012, p.81). A etapa de análise dos dados traduz-se como momento de reunião de todo o material levantado durante as fases do estudo; objetiva-se a exposição de tudo o que foi encontrado. Essa etapa se caracteriza como:

[...] trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos mais importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Os procedimentos de análise de dados adotados foram distintos para as duas etapas do estudo, em razão de suas particularidades. Durante a primeira etapa, breves análises e cruzamentos de informações

foram sendo feitas à medida que os questionários eram respondidos e devolvidos, inclusive como forma de subsidiar a construção do roteiro de entrevista. Nesse sentido, as respostas fornecidas, ao possibilitarem a caracterização dos supervisores de estágio, foram indicando possíveis critérios para a participação na etapa das entrevistas.

A ferramenta utilizada para a coleta de dados na primeira etapa possibilita a organização dos dados em planilhas de Excel, o que facilitou de modo substancial a organização das informações para as análises. Os dados foram filtrados de modo que estivessem aglutinados por semelhança, favorecendo o estudo simples de distribuição de frequência das informações. A informação sobre a não disponibilidade para participar das entrevistas foi realçada, bem como se utilizou da mesma metodologia para diferenciar os sujeitos por regional, destacando-se aqueles vinculados à Regional da Grande Florianópolis.

Após a seleção dos elementos para análise foi produzida uma nova planilha com as informações que caracterizavam o perfil dos supervisores de estágio. A partir dela, foram elaborados os gráficos expostos no capítulo 4, para facilitar a visualização das informações obtidas. Os resultados encontrados nessa primeira etapa possibilitaram ainda tecer análises iniciais importantes sobre a participação dos supervisores no cotidiano do trabalho dos estagiários, as quais puderam ser discutidas em pormenor posteriormente durante as entrevistas.

Na segunda etapa, mediante as entrevistas a aproximação do contexto em que estão os sujeitos possibilitou perceber o cenário do qual fazem parte, bem como sua percepção sobre o exercício da função de supervisor e o sentido que lhe é atribuído. Buscou-se analisar os dados levantados nesse momento ponderando o lugar ocupado por cada um desses sujeitos, sempre considerando que ele é constituído e constituinte por este e deste *locus* do qual fala, sustentando a compreensão de homem “[...] constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

A análise dos dados oriundos das entrevistas buscou inicialmente identificar pontos de articulação entre os conteúdos abordados, e foi realizada mediante a utilização dos recursos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Essa metodologia de análise, segundo Bardin (1977), caracteriza-se por ser um conjunto de técnicas de análise das verbalizações e sua metodologia é organizada de modo a descrever o conteúdo das mensagens. A autora defende que esta técnica é ainda “[...]”

um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referencias no texto) [...]” (BARDIN, 1977, p. 130).

A análise de conteúdo pode ser compreendida ainda como uma técnica que auxilia na compreensão dos significados das mensagens, encaminhando para um entendimento que vai além daquilo que se ouve, lê, fala, escreve, etc., podendo estar associada à comunicação verbal ou não verbal (MORAES, 1999). Seu objetivo, conforme assinalam Rocha & Deusdará (2005), é chegar a um sentido estável conferido pelo locutor no ato da produção do discurso. Alguns preceitos guiam a realização da análise de conteúdo, principalmente no que se refere à compreensão da mensagem como principal fonte a ser investigada, tendo como princípio a ideia de que o sentido nem sempre está exposto, ele é simbólico e o significado não é único (MORAES, 1999).

As categorias sentido e significado são destacadas aqui a partir dos estudos de Vigotski (1989) e também de Aguiar e Ozella (2006) e de Tolfo e Piccinini (2007). “Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Esses autores afirmam ainda que os significados são o ponto de partida para melhor compreender os sujeitos, pois trazem mais do que realmente aparentam, e os sentidos são construídos socialmente, sendo produzidos na mediação com o meio.

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Tolfo e Piccinini (2007) concordam que os significados são uma construção social e coletiva e os sentidos traduzem a relação singular do sujeito com o meio. Também destacam que os estudos sobre sentidos e significados devem considerar a dimensão multidisciplinar e dinâmica dos conceitos. Assim, neste trabalho, compreende-se sentido como aquilo que é representativo para o sujeito e o significado é o que é tido pelo social.

Para realizar a análise dos conteúdos das entrevistas as informações obtidas foram categorizadas, entendendo-se categorização como “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 111), cuja finalidade é de apresentar uma representação simplificada do conjunto de dados, permitindo reunir os elementos em categorias que os assemelhem a partir daquilo que têm em comum. A categorização também pode ser entendida como a reunião de conceitos que tenham abrangência de elementos comuns e que mantenham alguma relação entre si (MINAYO, 2004), ou, ainda, como classificação “por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo” (MORAES, 1999, p. 18).

A categorização pautou-se especificamente pela análise temática de conteúdos, na qual a noção de tema está ligada à narrativa e a determinado assunto, podendo aparecer em uma palavra, uma frase ou um resumo. Essa análise temática desdobra-se nas etapas sequenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 2010).

Na pré-análise foram retomados os objetivos iniciais da pesquisa e também se desenvolveu a *leitura flutuante*, a qual consistiu em contato direto e intenso com o material e impregnação pelo seu conteúdo. Na etapa de exploração do material fizeram-se recortes das transcrições em unidades de registro e identificaram-se as categorias e subcategorias. Com isso, chegou-se à classificação dos dados, os quais, reduzidos em unidades válidas, significativas e com padrões homogêneos, puderam ser interpretados.

O procedimento de devolução de dados, por sua vez, será feito para os sujeitos participantes das entrevistas por meio da sessão de defesa da dissertação, para a qual foram convidados. Também será disponibilizada a todos os sujeitos que responderam à pesquisa a versão eletrônica da dissertação. Já como forma de devolver resultados ao CIEE/SC será organizado um momento institucional especificamente com essa finalidade.

4 OS SUPERVISORES DE ESTÁGIO: CARACTERIZAÇÃO E PERCEPÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DE SUPERVISÃO

Antes de passar à apresentação dos resultados, vale destacar a riqueza de informações advindas como respostas às duas etapas deste trabalho, possibilitando concretizar a relevância da investigação proposta. Salienta-se também que para se chegar aos resultados aqui expostos foi necessário estar atenta a cada frase, palavra e contexto dos sujeitos, como forma de captar o mais fielmente possível suas percepções sobre o tema pesquisado.

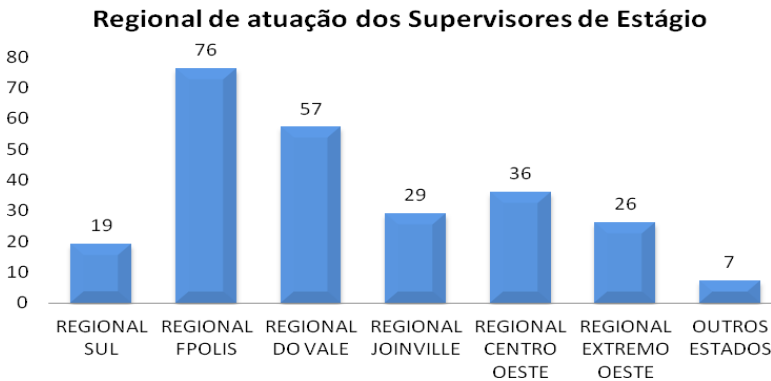
A primeira etapa da pesquisa possibilitou caracterizar os supervisores de estágio e identificar o perfil desses profissionais, a partir de diversos aspectos, além de colher percepções iniciais sobre a contribuição que entendem ter na atividade e vivências dos estagiários. Por meio dessa etapa também puderam ser selecionados de modo mais criterioso os sujeitos para as entrevistas.

Os dados apresentados e discutidos a seguir referem-se aos 250 supervisores que responderam aos questionários *on line* (primeira etapa deste estudo). Esses dados foram aglutinados em dois subgrupos: a) elementos sociodemográficos e relativos ao modo e condições de exercício da supervisão no cotidiano de trabalho; b) percepções sobre a atividade exercida.

4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E EXERCÍCIO DA SUPERVISÃO

Para melhor compreensão do perfil, as informações quanto à **região de atuação** dos supervisores foram organizadas por meio da aglutinação dos municípios de origem das respostas aos questionários nas seis Regionais vinculadas ao CIEE/SC já referidas no item 3.5. A Figura 1, a seguir, ilustra a distribuição encontrada, indicando maior concentração de supervisores nas Regionais de Florianópolis (76, correspondendo a 30,5% do total) e do Vale do Itajaí (57, correspondendo a 23% do total). Esse dado se mostra coerente com a igualmente maior concentração de estagiários nas regionais destacadas (CIEE, 2012), a qual requer, por extensão, um número maior de profissionais imbuídos do papel de supervisores.

Figura 1 - Regional de atuação dos supervisores de estágio



A maior concentração de supervisores nessas duas regionais explica-se também pelo fato de elas concentrarem maior índice populacional e de desenvolvimento econômico no estado de Santa Catarina; os setores têxtil, naval, vestuário e cristal predominam na região do Vale do Itajaí, enquanto a capital e seu entorno se destacam no setor de bases tecnológicas, além de sediar a base de todo o serviço público estadual (FIESC, 2013). Indicadores do IPEA (2010) apontam que enquanto o Brasil apresenta um excedente de mão de obra de aproximadamente 653 mil trabalhadores qualificados e com experiência profissional, os estados do Paraná e Santa Catarina registram escassez dessa mão-de-obra, com uma estimativa de saldo negativo de -13.300 mil trabalhadores. A partir desses dados, pode-se conjecturar, então, que os programas de estágio estão sendo utilizados e valorizados como alternativa para a substituição e qualificação de trabalhadores especializados, já que o contexto social e especialmente econômico encontra-se no que já foi chamado de “apagão da mão de obra”.

Quanto ao **gênero**, as informações obtidas revelaram equilíbrio distributivo: 125 homens e 124 mulheres exercem essa atividade¹⁶. Este dado chamou a atenção, uma vez que, tendo a supervisão de estágio um caráter de cunho educacional e que requer cuidados e orientações, havia uma suspeita de que esta amostra pudesse tender para maior número de mulheres com essas atribuições. Considera-se que os números encontrados, porém, para além dessa questão meramente especulativa,

¹⁶ Um respondente fez a indicação de gênero como “outro”, razão pela qual não foi contabilizado como homem ou mulher.

expressam a diversidade no mundo do trabalho, com a participação equilibrada de homens e mulheres.

No entanto, o equilíbrio entre trabalhadores homens e mulheres referido acima, porquanto possa também indicar a efetiva e crescente ocupação dos espaços laborais por parte das mulheres, é alterado ligeiramente quando se adiciona a variável **ocupação de cargos de chefia**: segundo os dados obtidos, 81% dos participantes ocupam tais cargos, mas essa ocupação, quando separada por gênero, resulta na proporção de 53,5% para os homens e 46,5% para as mulheres.

Segundo dados oficiais obtidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2008b), a participação das mulheres no mundo do trabalho tem sido uma crescente nos últimos anos: dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) respectivamente dos anos de 2011 e 2012, indicam crescimento de 5,93% de participação feminina nos postos formais de trabalho. Este crescimento também está associado ao maior índice de participação das mulheres em vagas que exigem qualificação de nível superior: o aumento da inserção de mulheres em oportunidades destinadas a graduados cresceu 1,32%, enquanto a inserção dos homens em vagas semelhantes, no mesmo período, registrou crescimento de 0,13%.

A **faixa etária** dos supervisores de estágio é trazida no Quadro 1 a seguir, cujos dados indicam maior concentração entre 31 e 40 anos (41%), sendo significativa também a incidência entre 20 e 30 anos (32%).

Quadro 1: Faixa etária dos supervisores de estágio

Idade	Percentual
Entre 20 e 30 anos	32%
Entre 31 e 40 anos	41%
Entre 41 e 50 anos	19%
Entre 51 e 60 anos	7%
Mais de 60 anos	1%

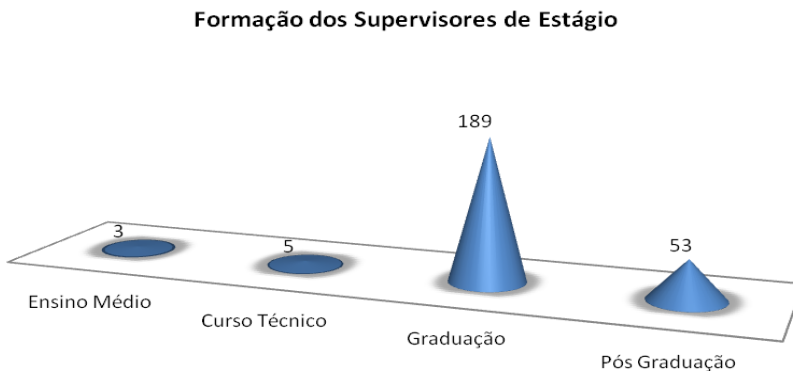
Embora os dados indiquem que 68%, ou seja, a maioria dos supervisores situa-se nas faixas etárias acima de 31 anos, o expressivo percentual de 32% (mais de um terço, portanto) cuja faixa é de até 30 anos permite conjecturar que a idade dos supervisores, em muitos casos,

pode estar bastante próxima àquela do(s) estagiário(s) sob sua supervisão. A idade dos estagiários é, até certo ponto, definida pela idade escolar; desse modo, a faixa etária dos estagiários inicia nos 16 anos e tende a estar concentrada entre os 19 e 24 anos, conforme apontam estudos e indicadores voltados à inserção de jovens no mundo do trabalho (OIT, 2005; 2009; 2012; DIEESE, 2005).

Pesquisa realizada recentemente pelo CIEE/SC (CIEE/SC, 2012) com 826 estudantes catarinenses evidenciou que a maioria (52%) se situa na faixa etária entre 17 e 21 anos, enquanto outros 34% pertencem à faixa dos 21 aos 29 anos. A proximidade de faixas etárias entre supervisores e estagiários, se por um lado favoreceria a interação entre eles, por outro leva a questionar acerca das experiências a serem transmitidas na tarefa de supervisão.

No que se refere à **formação** dos supervisores, os dados levantados indicaram uma expressiva maioria (189, ou 75,5%) com nível superior de escolaridade. Conforme se mostra na Figura 2 a seguir, há ainda (53, ou 21%) com pós-graduação e pequenos contingentes com nível técnico (5, ou 2,5%) e médio (3, ou 1%).

Figura 2: Formação dos supervisores de estágio



A análise desse indicador remete à qualificação do supervisor enquanto profissional que, por decorrência dessa função, deve orientar os estudantes estagiários nas suas atividades cotidianas no trabalho, seja na mesma área de sua formação, seja em atividades das quais domine o

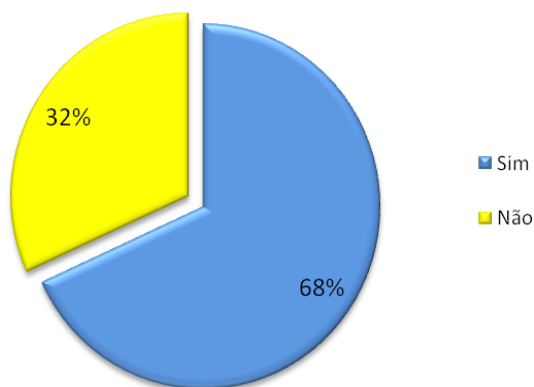
conhecimento. A respeito dessa questão, resultam positivos os dados obtidos sobre a **atuação profissional voltada à área de formação** dos supervisores. Segundo tais dados, 90%, ou seja, a grande maioria deles atua e orienta estagiário(s) consoante com sua área de formação, enquanto 10%, a maioria dos quais ocupantes de carreiras em órgãos públicos admite não atuar profissionalmente na sua área de formação.

A experiência profissional do supervisor é ressaltada como de suma importância no processo de orientação aos estagiários, na medida em que auxilia o aluno a buscar as correlações entre o saber adquirido nos bancos escolares e o saber verificado na prática (LEWGOY, 2010). Nesse sentido, ressalta-se que a minoria de profissionais cuja atuação não se dá em sua área de formação assegurou apresentar domínio e conhecimento técnico das atividades que desenvolvem no trabalho, e por essa razão estariam aptos a atuarem como supervisores de estágios, nos termos preconizados pela Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

Um dado preocupante obtido nessa primeira etapa da pesquisa refere-se exatamente à Lei 11.788/2008: conforme indica a Figura 3 a seguir, quase um terço (32%) dos supervisores de estágio informaram que **não a conhecem**.

Figura 3: Conhecimento sobre a Lei que regulamenta o estágio

Conhecimento sobre a Lei 11.788/2008



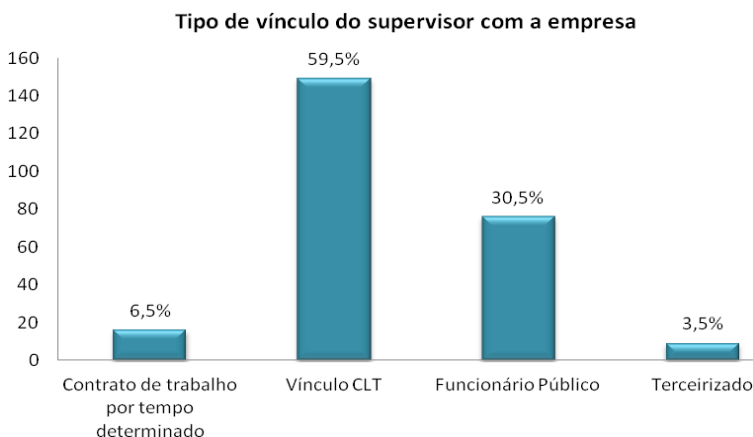
Embora a maioria (68%) declare conhecer a legislação que regulamenta o estágio, o expressivo percentual de desconhecimento permite questionar sobre um possível e decorrente desconhecimento

também acerca das funções de supervisor e sobre a própria qualidade da supervisão exercida. É fato que geralmente as práticas de abertura da vaga de estágio, o recrutamento, a seleção e a contratação ficam sob responsabilidade dos profissionais da área de gestão de pessoas nas empresas/organizações, e essa circunstância justificaria que as informações legais resultem restritas ou suscitem interesse somente dos profissionais diretamente envolvidos com o conjunto de rotinas de admissão de estagiários.

O desconhecimento da Lei por parte de quase um terço dos supervisores chama a atenção também se for levado em conta que uma das alterações significativas introduzida por essa Lei é justamente o destaque para a necessidade do supervisor e sua atuação como participante ativo no processo de estágio. Essa atuação ativa certamente fica dificultada se o profissional desconhece em que termos ela deve acontecer no cotidiano de trabalho.

Considera-se que a questão do (des)conhecimento da Lei 11.788/2008 pode estar relacionada ao **tipo de vínculo laboral dos supervisores** com as empresas/organizações onde atuam. Conforme consta na Figura 4 adiante, a grande maioria dos supervisores (59,5%) possui vínculo celetista, (30,5%) é funcionário público de quadros efetivos de pessoal. No entanto, há um percentual de 10% cujo vínculo de trabalho é por tempo determinado (6,5%) ou de caráter terceirizado (3,5%).

Figura 4: Tipo de vínculo laboral do supervisor com a empresa em que atua.



A respeito desse último percentual sobre o vínculo de trabalho

precário dos supervisores, embora pequeno, reforça o desconhecimento sobre a Lei e mesmo a contraria, pois seu artigo 9º, parágrafo III, referente às obrigações que competem às unidades concedentes de estágio expressa que a indicação para orientar e supervisionar estagiários seja de funcionário “[...] de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário” (BRASIL, 2008). Trabalhadores terceirizados e/ou com contrato de trabalho por prazo determinado não constituem o “quadro de pessoal” das empresas/organizações, pois esse quadro se refere ao contingente de trabalhadores efetivos.

Quanto à carga semanal de trabalho, 96% dos supervisores indicam que cumprem jornada entre 30 e 40 horas; 2,5% trabalham entre 20 e 30 horas e 1,5% indicaram perfazer 20 horas semanais de trabalho. Estes percentuais, conforme a análise dos resultados das entrevistas confirmará, apontam para uma sobrecarga de atividades, dificultando as rotinas de acompanhamento e uma maior proximidade entre supervisores e estagiários.

Quanto ao **tempo de permanência** trabalhando na empresa/organização, o Quadro 2 adiante mostra que 59% dos supervisores integram o quadro funcional há mais de cinco anos, 20% fazem parte entre um e três anos e 12,5% entre três e cinco anos. Os 8,5% restante estão na empresa/organização há menos de um ano.

Quadro 2: Tempo de permanência nas empresas/organizações

Tempo de permanência nas empresas/organizações	Percentual
Mais de 5 anos	59%
Entre 1e 3 anos	20%
Entre 3 a 5 anos	12,5%
Menos de 1 ano	8,5%

Na investigação sobre o perfil dos supervisores de estágios, buscou-se ainda conhecer quais os **cargos ocupados** por esses profissionais. Identificou-se que os cargos de gerente (19,5%), diretor (13,5%) e analista (5,5%) são aqueles ocupados pela maioria dos supervisores. Diversos outros cargos também foram informados, com menor incidência, como destacado na Figura 5 a seguir.

Figura 5: Cargos ocupados pelos supervisores de estágio



Estes percentuais confirmam a maior responsabilização de ocupantes de cargos de chefia (gerentes e diretores) na função de supervisão, embora haja grande diversidade de cargos igualmente com essa responsabilidade.

Pode-se relacionar a compreensão da Figura 5 com informações referentes a designação de supervisor. Na maioria dos casos (69%), os respondentes assumiram a **atribuição de supervisionar estágios**, agregando-a em suas tarefas porque tal atribuição faz parte da descrição dos cargos que ocupam. A designação para a função ocorreu em 15% dos casos, 4% a tomaram por disponibilidade pessoal e os outros 12% somam outras formas pelas quais essa atribuição foi assumida: convites, formação acadêmica e demais processos não informados.

Uma vez que a maioria dos supervisores ou possui dentre suas tarefas cotidianas de trabalho a supervisão de estágios ou é designada para a função, supõe-se que esses profissionais estejam/sejam qualificados para o exercício dessa atividade. Tal capacitação torna-se relevante na medida em que precisam contribuir, por meio de sua orientação à tarefa, para a qualificação dos estudantes que os auxiliam nas rotinas diárias. Alarcão (1996), refletindo sobre a capacitação dos profissionais que orientam estagiários, afirma que estes deveriam ter

uma preparação especial, envolvendo-se em um quadro de profissionais especializados, e que estivesse em maior sintonia com as universidades, desenvolvendo atividades de iniciação, investigação e formação.

Acrescente-se, além desse aspecto, que apenas envolvimento e disponibilidade para essa tarefa não bastam, e a busca pela qualificação deve ser contínua. Não obstante a importância da capacitação para o exercício da função de supervisor, porém, essa primeira etapa da pesquisa evidenciou que em 91% das empresas/organizações participantes de programas de estágio **inexistem programas e/ou quaisquer outras iniciativas institucionais voltadas à capacitação ou orientação aos profissionais** que exercem essa função.

Para além de iniciativas institucionalizadas e/ou formais, indagou-se aos respondentes também a respeito do fornecimento de **informações por parte da empresa/organização sobre o exercício da função de supervisor**. Aproximadamente a metade deles (51%) informou não ter recebido qualquer tipo de orientação, percentual que corrobora o dado acima acerca da quase inexistência de iniciativas formais de qualificação para o exercício da atividade de supervisão. A prática de trabalho da pesquisadora com este público também tem evidenciado que as iniciativas das empresas para que os supervisores sejam capacitados para atuarem como tal são praticamente inexistentes. O que se encontra são iniciativas pessoais na busca por informações de como lidar melhor com determinadas situações no cotidiano do exercício das atividades como supervisor.

Se as iniciativas formais de capacitação para a função de supervisor quase inexistem e tampouco são obtidas orientações para o exercício dessa função, igualmente são deficitárias as **trocas de informações, conhecimentos e experiências entre os profissionais** que a exercem em uma mesma empresa/organização. Os dados levantados indicaram que pouco mais de um terço dos supervisores (37%) procuram realizar trocas junto a outros colegas, obtendo e fornecendo mais informações sobre a atuação como supervisor e buscando, por essa via, maior qualificação para a função. Em 59% dos ambientes corporativos não existem quaisquer trocas de informações, conhecimentos e/ou experiências entre os supervisores de estágios.

Os resultados relativos ao preparo para exercer a supervisão de estágios mostrou que o conhecimento sobre a função de supervisor se desenvolve no contato diário e real com as situações vivenciadas no trabalho com os estagiários; pelo conhecimento e ação profissional os supervisores constroem seu saber de modo tácito. Bianchetti (2001), a esse respeito, destaca que historicamente o saber tácito dos

trabalhadores ocorre nas relações diárias de trabalho. Este autor enfatiza ainda que a produção desse conhecimento deve ser estimulada e é apropriada pelo capital, em favor da dinamização dos processos produtivos. Conforme se evidenciou, a capacitação para esse exercício, embora indiscutivelmente necessária, vai sendo forjada na medida em que a necessidade e as circunstâncias assim o exigem.

4.2 PERCEPÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DE SUPERVISÃO EXERCIDA

Os dados da pesquisa evidenciaram que a atividade de supervisão é exercida na maioria das vezes de maneira plural, visto que o **número de estagiários por supervisor** varia de um a quatro em 89% dos casos. Esse dado, porquanto possa representar alguma sobrecarga à tarefa de supervisão, também aponta que a atenção dedicada a cada estagiário pode ser bem distribuída, de modo que as orientações fornecidas e o tempo destinado a cada uma delas evitem essa sobrecarga. Os resultados encontrados revelam ainda que 85% dos supervisores acompanham os processos seletivos para a contratação dos estagiários e, portanto estabelecem um primeiro contato com eles já nesse momento.

Quanto ao **nível escolar dos estagiários**, a maioria (68%) dos respondentes supervisiona estudantes de nível superior; 17% têm estudantes de ensino médio sob sua responsabilidade e 4% aqueles de nível técnico. 11% dos profissionais orientam tanto estudantes de ensino médio quando de cursos técnico, de nível superior e até mesmo de pós-graduação.

A presença de estagiários nas empresas/organizações por meio de **programas de estágio** é percebida como positiva por 98% dos supervisores, dado que indica a quase unânime aceitação dessa modalidade de atividade em seus locais de trabalho. Pode-se vincular essa percepção favorável ao fato de que dois terços desses profissionais (66%) que hoje atuam como supervisores foram estagiários em ambientes corporativos quando estudantes; essa experiência anterior como estagiário pode influenciar direta e positivamente na relação entre supervisor e estudantes.

Tem-se que o estágio, compreendido como momento de aprendizagem, é também *locus* de construção da identidade profissional (KRAWULSKI, 2004) e, assim sendo, o supervisor, enquanto aquele profissional que está mais próximo ao estagiário acaba sendo uma das matrizes para a formação identitária do estudante em relação à profissão escolhida e à própria carreira profissional. A importância do contato e

vínculo entre estagiário e supervisor para a construção da identidade profissional é destacada por diversos autores (ALARCÃO, 1996; BURIOLLA, 2010; 2011; LEWGOY, 2010). “O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente” (BURIOLLA, 2011, p.13). Lewgoy (2010) confirma a constituição do estágio como espaço inicial da construção da identidade profissional dos alunos, sendo necessário o envolvimento deste e do supervisor em ações reflexivas e críticas sobre os alicerces da profissão. A autora destaca em seus estudos a necessidade de se desenvolver uma prática planejada e sistematizada que garanta o desenvolvimento do estagiário.

Sobre a prática da supervisão de estágio, os dados obtidos indicaram que os profissionais buscam colocar em prática **a principal característica atribuída ao estágio, qual seja, ser um momento de aprendizado**. O foco no aprendizado pode ser identificado em aspectos informados acerca da atividade exercida enquanto supervisores, como o conhecimento sobre os estagiários, o modo de estabelecer contato com eles e a estratégia do diálogo utilizada na relação de trabalho estabelecida.

Indagados sobre o **conhecimento que possuem sobre o(s) estagiário(s) sob sua supervisão**, 74% dos profissionais supervisores afirmaram conhecê-los de modo profundo. Informaram também que **estabelecem contato** com seus supervisionandos diariamente, indicando que fornecem orientações no dia a dia de trabalho e no momento da realização das atividades. E 92% deles, a grande maioria, chamam seus estagiários para conversar, indicando essa postura como a estratégia frequentemente utilizada para a orientação aos estagiários quanto às rotinas de trabalho.

Buscou-se ainda identificar por meio dos questionários **o modo como os supervisores se sentem em relação à atividade de supervisão de estágios** exercida. Os resultados obtidos mostraram uma predominância de sentimentos positivos: dois terços deles (66%) se sentem satisfeitos em exercer essa atividade, outros 19% se sentem úteis e 10% se sentem motivados. Os demais indicaram que se sentem sobrecarregados (3%) ou indiferentes (2%) em relação ao exercício dessa atribuição. Conjectura-se que a positividade de sentimentos predominante se relacione aos resultados da função, ou mesmo ao próprio processo de supervisão, voltado à aprendizagem dos estudantes que realizam seus estágios, gerando um compromisso nessa direção por parte da maioria dos supervisores.

Os supervisores foram questionados também sobre sua percepção a respeito da **participação do supervisor para a qualificação dos estagiários**. A quase totalidade deles (99%) indicou essa participação como positiva, compreendendo que o supervisor faz diferença na formação desses futuros profissionais. Pode-se inferir, assim, que, percebendo-se como importantes neste processo, se envolvem na relação de ensino/aprendizagem junto aos estagiários. Essa participação, somada aos demais achados até aqui apresentados, confirma a importância fundamental da presença do trabalhador qualificado e preparado para a orientação dos estagiários.

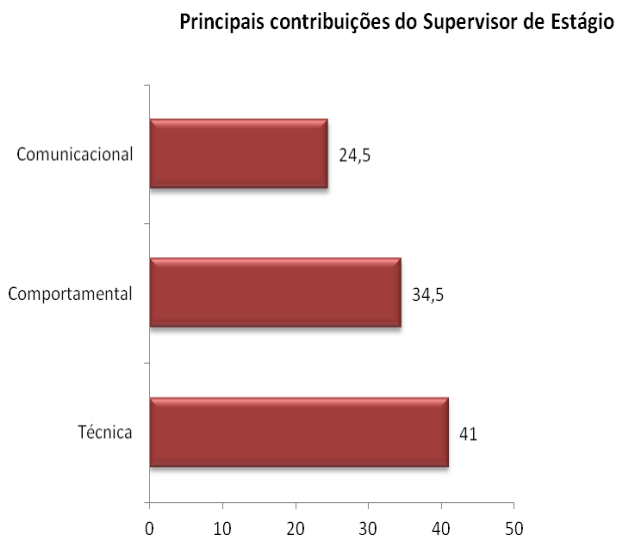
Assim como na questão anterior, (99%) dos supervisores consideram ainda que **a realização de estágios faz diferença na vida profissional dos estudantes**, confirmando uma percepção positiva a esse respeito. Ainda, 97,5% indicam como positiva a **participação dos estagiários no ambiente de trabalho**, percentual que expressa a percepção positiva dos supervisores sobre os programas de estágio existentes nas empresas/organizações às quais se vinculam. O estágio está apontado por meio desses percentuais como relevante na vida profissional dos estudantes; o envolvimento do supervisor é significado na prática e a participação dos estagiários no ambiente de trabalho é indicada como positiva.

Sobre a participação e envolvimento dos estagiários nos ambientes laborais, 93,2% dos supervisores declararam que **não há diferença no relacionamento entre funcionários e estagiários**; os estudantes são integrados às equipes sem distinção de tratamento e/ou relacionamento pela função exercida. Essa integração, porém, necessita ser problematizada: se por um lado pode ser considerada como positiva, na medida em que favorece a aprendizagem e o próprio vínculo intra equipe, por outro permite questionar até que ponto o estagiário é considerado como um aprendiz, com atribuições e condições de trabalho que deveriam ser diferenciadas em relação àquelas dos trabalhadores efetivos da empresa/organização. Destaca-se que diferentemente do que ocorria em anos anteriores quando a própria legislação não fazia qualquer diferenciação prática entre estudantes e trabalhadores, atualmente a Lei de estágio define as condições em que os programas podem ser executados, assim como prevê punições para as infrações à Lei. O caráter educacional do estágio não pode ser ignorado no cotidiano de trabalho. Por mais que se compreenda o contexto laboral e os estudantes como sujeitos ativos no desenvolvimento das rotinas cotidianas de trabalho, sua condição de aprendiz deve ser considerada (BURIOLLA, 2010; 2011).

O ambiente para a realização dos estágios é apontado como muito bom por 51% dos supervisores, enquanto 46,5% o consideram bom e 2,5% regular. A qualidade do local para a prática das atividades influencia diretamente no aprendizado e conseqüentemente no retorno fornecido às empresas/organizações, sobre o desenvolvimento do estudante na função onde estagia.

Uma das questões consideradas de maior relevância na primeira etapa deste estudo foi voltada a identificar qual seria a **contribuição mais importante do supervisor de estágio para o estagiário**. As possibilidades de respostas foram apresentadas subdivididas em três dimensões: Técnica, relacionada ao aprendizado das tarefas e atividades do setor; Comportamental, relativa à forma de agir no ambiente de trabalho e Comunicacional, relativa a como agir nas interações com os demais colegas e com o público. A Figura 6 a seguir apresenta os percentuais de respostas para cada uma dessas dimensões.

Figura 6- Principais contribuições do supervisor para o estagiário



Percebe-se que a contribuição na dimensão Técnica ganhou destaque na avaliação dos respondentes, sendo considerada como a melhor e mais expressiva maneira de ajuda do supervisor na capacitação ou formação dos estagiários. As dimensões Comportamental e Comunicacional, no entanto, também foram consideradas como contribuições significativas para alguma parcela dos supervisores. O

destaque à dimensão Técnica, porém, não foi confirmado na etapa subsequente da pesquisa por meio das entrevistas, conforme se abordará adiante.

De modo geral, analisa-se que os dados trazidos pelos questionários possibilitaram satisfatoriamente responder ao questionamento sobre “Quem são os supervisores de estágio?” Os indicadores sócio demográficos caracterizam a maioria como profissionais com idades entre 31 e 40 anos, em quantidade equilibrada entre homens e mulheres, com formação em nível superior, com contratos de trabalho celetistas e com mais de 5 anos nas organizações as quais trabalham. Igualmente, a maior parte deles ocupa cargos de gerência e exerce a supervisão de estagiários como parte das atribuições do seu cargo.

Sobre as percepções dos supervisores a respeito dos processos de estágio, analisou-se que os profissionais em sua maioria consideram o aprendizado como principal legado deixado pelo estágio. O fato de já terem sido estagiários corroborou a percepção positiva sobre os programas; grande parte mantém contato e conhece os estagiários sob sua responsabilidade, percebe-se satisfeita desenvolvendo a atribuição e indica como maior contribuição aos estagiários os ensinamentos sobre a parte técnica da profissão. Em suma, percebem positivamente seu envolvimento na formação dos estagiários e, por decorrência, possuem visão e ação positivas sobre os programas de estágios. No capítulo que segue serão trazidas as informações e análises a partir das entrevistas realizadas.

5 CONTRIBUIÇÕES DOS SUPERVISORES PARA AS VIVÊNCIAS DOS ESTÁGIARIOS NO COTIDIANO DE TRABALHO

Neste capítulo, tomando por base as oito entrevistas realizadas, são abordadas as contribuições dos supervisores para as vivências dos estagiários no cotidiano de trabalho. Esse conteúdo e sua análise são apresentados agrupados em **três categorias** identificadas no processo de análise de dados, a saber: **a importância dos estágios, as estratégias de supervisão e o papel de supervisor.**

Destaca-se que essa separação em categorias, com suas respectivas subcategorias, cumpre finalidades didáticas, haja vista que a análise e compreensão dos dados levantados só ganham consistência e sentido se tomadas em seu conjunto. Antes de apresentar em pormenor cada categoria segue no Quadro 3 abaixo o perfil sociodemográfico dos oito supervisores entrevistados.

Quadro 3 – Perfil sociodemográfico dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	Gênero	Idades	Formação	Formação complementar	Tipo de Vínculo	Ramo da empresa/ organização	Tempo de casa	Tempo como supervisor	Cargo de Chefia
CAROLINA	F	29	Direito	-----	Func. Público	Público	3 anos	2 anos	Sim
MALU	F	52	Direito	MBA	Func. Público	Economia Mista	26 anos	12 anos	Não
LUIZA	F	48	Pedagogia	Especialização	CLT	ONG.	3 anos	3 anos	Sim
BETO	M	58	Administração	MBA	Func. Público	Economia Mista	Aprox. 30 anos	Entre 5 e 10 anos	Não
BIANCA	F	27	Psicologia	-----	CLT	ONG.	2 anos	1 ano	Não
JOANA	F	55	Administração	Especialização	CLT	ONG.	14 anos	14 anos	Sim
MARIA	F	35	Administração	Especialização	CLT	OSCP	6 anos	6 anos	Sim
CLAUDIO	M	60	Ciências Contábeis	Mestrado	CLT	Educação	16 anos	16 anos	Sim

Conforme se pode verificar, são seis mulheres e dois homens, com faixa etária entre 27 e 60 anos, todos com escolarização superior e a maioria com formação complementar à graduação, divididos entre os vínculos de trabalho celetista ou de funcionário público. As empresas/organizações às quais se vinculam são de diversos ramos: três pertencem a organizações não governamentais, dois a empresa de economia mista, um a órgão do serviço público, um a organização da área educacional e um a organização da sociedade civil de interesse público. Nenhum deles, porém, trabalha em empresa privada.

O tempo de trabalho que possuem na mesma empresa/organização varia entre dois e trinta anos, e a maioria exerce cargo de chefia. Já o tempo como supervisor de estágios é bastante diversificado, variando entre um e 16 anos. Analisando mais detidamente a formação desses supervisores percebe-se que ela se deu predominantemente no campo das Ciências Econômicas e Sociais (Direito, Administração e Ciências Contábeis); apenas dois deles são graduados em cursos da área da Educação (Pedagogia) e das Ciências Humanas (Psicologia).

Outro dado a ser realçado é o fato de pelo menos metade deles ser supervisor pelo mesmo tempo em que é contratado, indicando o exercício dessa função desde o início de sua carreira na empresa/organização onde trabalha. Para alguns, de modo diferente, a função de supervisor foi agregada ao longo da carreira, podendo indicar que essa atribuição ocorreu acompanhando o percurso da trajetória profissional. Complementando o perfil apresentado, acrescenta-se que todos atuam profissionalmente na sua área de formação, permitindo-nos avaliar que esse fator pode contribuir no processo de orientação aos seus respectivos estagiários, os quais são todos estudantes de cursos de graduação.

Passa-se agora a abordar cada uma das categorias com suas respectivas subcategorias, conforme sintetizadas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Categorias e subcategorias identificadas no processo de análise dos dados

Categorias	Subcategorias
A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS	Significados para a vivência profissional dos estudantes
AS ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO	Disponibilidade para a função Recursos adotados ao exercer a supervisão

	Momentos de avaliação e <i>feedback</i>
O PAPEL DE SUPERVISOR	Significados de ser supervisor Contribuições na formação do estagiário

5.1 A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS

Tendo em vista que o campo explorado neste trabalho incidiu sobre as práticas de estágio nas empresas/organizações, as discussões sobre a importância dos estágios e dos programas de estágio tiveram destaque durante as entrevistas realizadas. Compreendeu-se, desse modo, que a maneira pela qual esses programas são percebidos pelos supervisores acaba por determinar ou pelo menos direcionar sua relação com os estagiários e, conseqüentemente, sua prática enquanto supervisor.

A importância dos estágios foi apontada e defendida pelos entrevistados, ressaltando-se os **significados dessa prática para a vivência profissional dos estudantes**. Claudio, com 16 anos na função de supervisor, destaca que [...] *estágio é primordial, é essencial pra que o profissional possa se decolar. Eu penso importante essa relação academia prática, teoria e prática e penso que talvez precisa uma forma de alinhamento pro estagiário durante o que ele tá fazendo...* Claudio entende o estágio como **exercício real da profissão**, trazendo a necessidade de orientação como alinhamento, ao que o estagiário está fazendo; ele menciona a supervisão como momento de acompanhamento e de envolvimento do profissional para orientar o estudante, para que ele possa “decolar”.

Já foi ressaltado sobremaneira neste texto o estágio como componente importante do processo de ensino/aprendizagem e, também, como “*locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente” (BURIOLLA, 2011, p. 13). Esse “decolar” referido pelo supervisor Claudio se relaciona à construção dessa identidade profissional, possibilitada na medida em que se toma contato com a prática cotidiana do exercício da profissão.

A fala de Beto, por sua vez, expressa uma compreensão a respeito do estágio como **processo educativo**, ao ressaltar os temores e expectativas ao iniciar o trabalho, mas também a evolução dos estudantes ao longo da prática proporcionada:

Eu lembro assim, sou capaz de lembrar todos os primeiros dias dos estagiários [...], assim, o pavor e ao mesmo tempo o brilho que eles tinham em começar, e aí a evolução deles, assim. Nossa, no final eles diziam assim: meu Deus, não parece mais estagiário ... (Beto).

Essa compreensão é consoante com a definição de estágio trazida pela Lei 11.788/2008, segundo a qual ele se constitui como momento educativo escolar supervisionado. Ao afirmar que se lembra dos primeiros dias dos estagiários, esse supervisor explicita o quanto acompanha de fato as atividades diárias dos estudantes no contexto do trabalho.

Sobre o envolvimento em rotinas diárias durante o estágio, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) afirmam que este “deverá ser um momento em que os estagiários actuem e se envolvam activamente no processo de desenvolvimento” (1996, p. 108). Confirmando a importância desse envolvimento ativo, Beto faz uma reflexão colocando o estágio como **momento que vai contrapor algumas teorias**, indicando a prática como locus do amadurecimento, em decorrência. Ou seja, pelo contato do estudante com a realidade da profissão, poderá compreender melhor o desencadeamento das relações ditadas pela teoria nos contextos da prática:

A gente já pegou estagiário aqui que “poxa, mas não era isso que eu imaginava, eu queria continuar lá no banco escolar que é tudo mais bonito”. Pois é, mas a realidade que tu vai encontrar não é essa. Essa realidade, essa ficção que a gente aprende na faculdade, na prática é um pouco diferente. Então eu acho assim que o estágio serve também prá isso, prá amadurecer a pessoa (Beto).

Considerando o **envolvimento dos estagiários nas rotinas diárias do trabalho**, este é um dos componentes para a construção dos conhecimentos e amadurecimento profissional. A respeito dessa questão, Malu destaca que a contribuição do estagiário é real, concreta e constituinte da profissão que escolheu. Essa compreensão indica também a forma pela qual se relaciona diariamente com o estagiário,

tomando-o como “um de nós”:

[...] a função dele é uma função de realizar o serviço, ele não se sente excluído da rotina de funcionamento da área, embora ele seja estagiário ele é mais, ele é um nós; e porque ele discute alterações, ele dá sugestões, ele é ouvido, ele é convidado pra todos os eventos da área. Então eu acho que essa coisa de ser um de nós, mesmo não sendo, faz uma diferença muito grande (Malu).

Ao assim explicitar, Malu indica que o estagiário está **colocado na equipe sem distinção entre os demais**, envolvido em todas as rotinas que competem ao setor, tendo voz e sendo sua opinião considerada. Essa postura por parte do supervisor confere ao estudante estagiário condição de ser **ativo no processo**, indicando que a ele também cabe o esforço de fazer do momento do estágio algo que fará diferença positiva no seu desenvolvimento e amadurecimento profissional. Faz-se aqui um paralelo com a qualidade da supervisão exercida, proporcionando o desenvolvimento da autonomia junto ao estudante e não criando postura de tutela, o que pode impedir ou minimizar as iniciativas dos estagiários no processo de aprendizagem e construção profissional.

Beto explicita de forma eloquente sua percepção acerca da importância dos estágios: *eu acho que é importante, assim. E acho que precisa muito disso. Se alguém me perguntasse assim, estagiário atrapalha? eu ia dizer que é o contrário, quem atrapalha os estagiários somos nós. Ele só auxilia.* Tal percepção, se trazida para o cotidiano de trabalho e disseminada pelas empresas/organizações que desenvolvem programas de estágio, em muito auxiliaria nos significados do estágio para a vivência profissional dos estudantes.

A consideração à possibilidade de o estagiário atrapalhar pode estar relacionada ao fato de ser um profissional em formação, e, portanto, alguém que precisa de acompanhamento e orientação para desempenhar as tarefas, mas que também precisa da prática para se desenvolver, amadurecer, experimentar os fazeres de seu ofício e estabelecer (ou não) as necessárias relações da prática com a teoria. No entanto, essa visão do estagiário como alguém que atrapalha o andamento e as rotinas no trabalho, seja por não saber desempenhar determinadas atividades, seja por perguntar muito a respeito do que e como as rotinas são desenvolvidas é histórica, e acompanha o mesmo

entendimento segundo o qual os estudantes devem ser reduzidos a *escraviários*, conforme brevemente se discute neste trabalho.

O mesmo Beto continua seu raciocínio defendendo a contribuição do estagiário para o desenvolvimento das atividades no trabalho. Ele reforça a ideia de que manter estágios é uma “via de duas mãos”, porque interessa à empresa e também é bom para o estagiário ter a **oportunidade de vivenciar a prática** enquanto estuda. Em suas palavras,

[...] estágio como uma mão, uma via de duas mãos, é bom pra empresa e é bom também pro estagiário, e pra própria entidade em si. Então assim, eu acho que as pessoas tem que se conscientizar que o estagiário não é um problema e sim uma ajuda que, não uma solução, mas uma ajuda, uma pessoa que vai contribuir pra tua consecução da atividade.

Essa noção de via de mão dupla, na qual ambas as partes (empresas e estudantes) podem se beneficiar com a realização de estágios encontra ressonância na literatura. O estagiário, sob essa perspectiva, é compreendido como corresponsável pela sua formação profissional; ele “[...] representa a esperança juvenil de uma profissão. E, enquanto tal, apresenta-se criativo, cheio de vontade, de curiosidade e iniciativas, e o mais importante, impregnado do espírito crítico que põe a realidade em constante movimento renovador” (GOUVÊA, 2008, p. 70).

A concepção de Gouvêa (2008) aponta o estagiário como sujeito que se movimenta e confere movimento ao campo de estágio; a autora denomina esse processo de papel social do estudante, conferindo-lhe autonomia para aprender na prática e alimentar o processo de renovação profissional. Constata-se na fala de Joana um retrato desse sentimento de que o estagiário **dinamiza a prática**: *[...] estagiário é o que nos move, é o que faz com que o nosso trabalho esteja sempre up to date.*

Beto se refere à oportunidade do estágio como **constituente de novos conhecimentos profissionais**, mas também **promotora de novos relacionamentos** que marcam a trajetória, tanto dos estagiários como dos supervisores. Ele diz:

Eu vejo que brilha nos olhos quando alguns vêm aqui e começam a trabalhar [...], dá uma boa oportunidade e tenho até um certo orgulho de dizer que a maioria dos

estagiários que já passaram por mim ainda hoje me beijam, me abraçam. Então acho que porque a gente proporcionou alguma coisa prá eles, graças à empresa e não só a nós.

O discurso dos supervisores a respeito da importância dos estágios se direciona e converge para a **qualificação dos estudantes** que passaram pelos programas de estágios. Relatam o desenvolvimento pessoal e profissional alcançado por meio dessa experiência, responsáveis, inclusive, pelas **conquistas de novas oportunidades**, melhores até do que aquelas oferecidas pelas empresas/organizações nas quais os supervisores atuam. O que aprenderam durante o estágio se mostra essencial para essa conquista, conforme ressaltam Joana e Beto:

[...]o estagiário que sai aqui do [...], ele sai assim pronto pro mercado de trabalho, porque ele tem experiência de como trabalhar em equipe, de como trabalhar em grupo, como entender as questões hierárquicas de uma organização (Joana).

Os que saíram, a maioria deles foi porque conseguiram uma coisa melhor, e foi graças ao estágio, aí eu posso dizer que foi verdade. Muitas oportunidades surgiram pelo estágio na [...] e pelo conhecimento que eles tinham, que eles tiveram aqui junto com o que já sabiam (Beto).

Os estágios foram apontados, portanto, como de importância fundamental enquanto experiência que oportuniza **momentos de troca de saberes**: os supervisores, no processo de acompanhamento cotidiano das atividades, colocam suas experiências profissionais à disposição dos estudantes e estes, por sua vez, trazem suas compreensões e conhecimentos pessoais e acadêmicos para serem postos à prova em contextos de prática.

Os significados da prática de estágio para as vivências profissionais dos estudantes apontados pelos supervisores ao expressarem sua compreensão a respeito da importância dos estágios, foram associados ao exercício real da profissão, a um processo educativo que oportuniza qualificação profissional e a própria vivência da prática. Nesse processo, o estágio é percebido como importante

também por permitir contrapor conhecimentos teóricos e se envolver de modo ativo e dinâmico nas rotinas de trabalho, sem distinção de papéis. Ainda, sua importância decorre da possibilidade de constituição de novos conhecimentos, de promoção de novos relacionamentos interpessoais e de conquista de novas oportunidades no campo profissional.

Os supervisores atuam nos contextos de trabalho como mediadores entre as realidades do mundo escolar e aquela encontrada no dia a dia do exercício profissional. Desse lugar, para que suas contribuições sejam efetivas na formação profissional dos estudantes, eles lançam mão de estratégias diversas, conforme se aborda a seguir.

5.2 AS ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO

Essa categoria aborda basicamente as formas de trabalho dos supervisores na relação com seus estagiários, com suas particularidades e semelhanças, bem como com as questões de contexto organizacional que inevitavelmente trazem implicações a essas estratégias. Foram identificadas as subcategorias **disponibilidade para a função, recursos adotados ao exercer a supervisão e momentos de avaliação e *feedback***, que são abordadas na sequência.

5.2.1 Disponibilidade para a função

Foram levantadas inicialmente informações referentes ao que levou os supervisores a assumirem tal atribuição, ou seja, identificou-se o **modo como ocorreu a designação para a função**, pressupondo que esse componente influencia diretamente nas estratégias de supervisão e, conseqüentemente, no processo de qualificação profissional dos estagiários proporcionado pela experiência de estágio. O Quadro 5 a seguir sintetiza essas informações:

Quadro 5: Motivo da designação para a função de supervisor de estágio

Supervisor	Designação para a função	Tipo de Vínculo
CAROLINA	Faz parte das atribuições do cargo	Público
MALU	Tempo de casa e experiência na área	Público
LUIZA	Faz parte das atribuições	CLT

BETO	do cargo Aptidão pessoal para a função	Público
BIANCA	Faz parte das atribuições do cargo	CLT
JOANA	Faz parte das atribuições do cargo	CLT
MARIA	Faz parte das atribuições do cargo	CLT
CLAUDIO	Faz parte das atribuições do cargo	CLT

Os dados obtidos mostraram que a designação para a função de supervisor, na maior parte dos casos, ocorreu motivada pelas atribuições do cargo, isto é, o cargo ocupado já prevê o exercício dessa função, independente de seu ocupante. Em um caso a designação se deveu ao tempo de casa e experiência nas atividades da profissão e em outro a pessoa se disponibilizou para ser designada, por considerar possuir aptidão pessoal para o exercício da função.

A respeito dessa questão, os estudos de Lewgoy (2010) apontam para outra direção. Segundo essa autora, a participação na formação de profissionais tem se dado de modo voluntário, pela vontade do profissional em contribuir para este processo. A supervisão, segundo sua concepção, especialmente nos casos em que desenvolveu seus estudos, não é inerente às atividades profissionais, constituindo-se como “*mais uma*” atribuição ao profissional (p. 128, grifo nosso).

Interessante perceber que Beto, o único dentre os sujeitos que assumiu a função de supervisor voluntariamente por considerar possuir aptidão pessoal para o seu exercício, destaca exatamente essa **atribuição, a mais, assumida**. Ele diz: *a gente aqui, além de ser supervisor de estágio é supervisor de uma equipe e a gente também faz parte da equipe, então tu não é só gestor, tu é técnico também*. Lewgoy (2010) assinala ainda que a supervisão se coloca, desse modo, como sobretrabalho, e ocorre de modo assistemático, justamente por ser atividade enquadrada fora dos afazeres do cotidiano, ficando como secundária. Mesmo assim, Beto buscou essa atribuição, demonstrando sua disponibilidade para a função:

Eu chamei pra mim. Na realidade eu não era antes porque não tinha uma atribuição. No momento que eu fiquei responsável por uma

equipe eu abri, consegui duas vagas de estagiários, a partir daí então eu passei a ser, então eu fiz a solicitação, eu me justifiquei, isso automaticamente me colocou como supervisor (Beto).

Beto expressou que o processo para assumir a supervisão dos estagiários aconteceu por um movimento e disponibilidade pessoal dele. No processo de gestão de sua equipe de trabalho, ao decidir ampliá-la mediante a contratação de dois estagiários, entendeu que a vinda deles para a equipe gerava automaticamente a responsabilidade em supervisioná-los. No entanto, ainda que neste caso a supervisão tenha ocorrido como descrita por Lewgoy (2010), ou seja, de modo voluntário e cumulativo a demais tarefas inerentes a seu cargo, Beto aponta **alternativas que encontra no cotidiano para concretizar a supervisão**: [...] *o supervisor não tem que ser o único cara que atue com o estagiário [...] do tempo que eu sou supervisor eu sempre envolvi a minha equipe toda.*

Para além dos motivos pelos quais os profissionais nas empresas/organizações assumem a função de supervisor, é fato que as circunstâncias de trabalho vivenciadas comumente dificultam seu exercício, e não há reconhecimento do espaço da supervisão como momento de contribuição para a formação profissional (LEWGOY, 2010). Essa mesma autora indica que a dedicação dos profissionais à supervisão não é caracterizada por momentos específicos para tal; o supervisor desempenha as orientações no dia a dia, **para além das próprias rotinas diárias** e sem algum espaço ou momento especialmente dedicado à preparação ou realização destas.

Percebeu-se nos discursos da maioria dos entrevistados que essas circunstâncias de trabalho os levam a criar estratégias para realizar a supervisão, como o já aludido envolvimento da equipe na tarefa referido por Beto. Mesmo sendo reconhecido como necessário para o aprendizado e a qualificação do estagiário, o processo de supervisão é dificultado por conta do acúmulo de tarefas. Maria diz:

[...] eu poderia dar mais suporte né? Porque essa pessoa tá aqui prá aprender e tudo mais, mas ao mesmo tempo em função até da minha própria função, que eu não sou exclusiva coordenadora de estágio, eu faço a gestão de toda a [...], eu não tenho nem tempo.

A **falta de tempo** citada por Maria é um dos maiores impeditivos para que a supervisão seja realizada a contento, conforme se observou na maioria dos relatos. A **sobreposição de responsabilidades** exige do supervisor o seu rendimento enquanto profissional de uma instituição que precisa do seu trabalho; nesse processo, podem resultar prejuízos à função de supervisão, uma vez que as tarefas possuem prazos e complexidade e acabam priorizadas em detrimento da orientação aos estagiários.

Pode-se considerar, então, que existe falta de reconhecimento do espaço da supervisão nas empresas/organizações, o que vai se refletir também no modo como os próprios estágios são considerados por essas organizações e seus respectivos supervisores. Segundo os dados deste estudo indicaram, há reconhecimento da importância dos processos de estágio e supervisão, mas, contraditoriamente, na prática, o aprendizado é em muitos casos relegado, ficando o estágio caracterizado como ação produtiva e rentável, cuja consequência é o aprendizado, mas sem muita atenção à reflexão sobre as estratégias práticas adotadas para lidar com essa realidade no dia a dia do trabalho.

Essa dinâmica é complexa e para buscar apreendê-la se faz necessário melhor compreender o processo de designação para a função de supervisão. Segundo os estudos de Buriolla (2011) indicam, quando a designação para exercer a supervisão é imposta, o supervisor pode não estar ou não se sentir preparado para a função e, assim como o estagiário, sentir-se utilizado como mão de obra barata. Nesta pesquisa esse sentimento não foi evidenciado, mas, na avaliação dos participantes, o profissional que assume ou é indicado para ser supervisor deve dispor de algumas competências profissionais e características pessoais para que a orientação ao estagiário seja eficaz.

Os entrevistados referiram ainda a **necessidade de preparo para a função** de supervisor que vai além da capacitação técnica e prática, mas que não recebem ao se tornarem supervisores: Carolina diz: *é isso que eu te digo, a gente não tem formação prá ser supervisor, é meio que você acaba sendo.* Sua fala traz a constatação de que o exercício da função de supervisão, somado às demais rotinas, acontece de modo não planejado e não pensado; é uma ação inserida como mais uma no rol de atividades diárias, sem preocupação com a reflexão acerca das práticas adotadas. Desse modo, a efetiva contribuição da supervisão para a formação e preparação dos estagiários mediante suas experiências em contextos de trabalho pode ser perdida de vista.

Nessa subcategoria disponibilidade para a função mostraram-se

os modos pelos quais ocorreu a designação para a função, e também que os supervisores buscam alternativas para concretizar a supervisão, diante da falta de tempo em seu cotidiano de trabalho. Relatou-se também que dessa disponibilidade decorre uma sobreposição de responsabilidades, ou seja, a função de supervisor se configura como uma atribuição a mais a ser assumida, para além das rotinas laborais diárias. Apontou-se ainda a necessidade de preparo para a função, geralmente inexistente. Buscando tornar efetiva sua contribuição para os estagiários, os supervisores lançam mão de recursos diversificados para exercer essa função, conforme descritos a seguir.

5.2.2 Recursos adotados ao exercer a supervisão

O destaque conferido a aspectos como o interesse e a disponibilidade, além do gosto pela função, evidenciaram que o exercício da supervisão ocorre, na prática, muito mais atrelado a **estratégias construídas pelo próprio supervisor**, e, portanto, com componentes de ordem comportamental, do que a uma formação sistematizada para o exercício da função. Com isso, os recursos adotados no desempenho da atividade no dia a dia de trabalho resultam também associadas ao **perfil pessoal do profissional supervisor**: quanto mais o profissional entende o supervisor como alguém que está em muitos momentos atuando como *professor, orientador, modelo*, mais sua prática de supervisão tem espaço para reflexão acerca do processo.

Nesse sentido, alguns entrevistados destacaram a **disponibilidade, o gosto e o interesse na atividade** como recurso que acaba substituindo a preparação, bem como a necessidade de ter um perfil para o exercício da função:

Acho que muito mais que se preparar é a disponibilidade, tem que ter interesse. Porque às vezes tem cara preparado pra ser, que de repente cursou alguma coisa, se especializou, ou que seja, mas não gosta, não quer, acha que não dá, que tira tempo do trabalho, não tem perfil, foca em outras coisas no banco. [...] tem gente que não gosta né, tem gente que gosta de ser gerente de papel, não de pessoas (Carolina).

Eu acho que o supervisor deveria ser avaliado também, principalmente

psicologicamente, porque [...] se tu és uma pessoa já cheia de prevenções contra o estagiário nem coloca porque o coitado do estagiário vai sofrer horrores (Malu).

Para todos os entrevistados a supervisão é desenvolvida como **tarefa inerente às demais no dia a dia**, como destacado abaixo no relato de Luiza. Essa supervisora apontou constantemente em sua narrativa a importância que atribui ao momento da supervisão. No trecho exposto, evidencia o gosto pessoal para a atividade, que considera um presente, mesmo sendo a supervisão incumbência relacionada ao cargo que ocupa. É visível sua compreensão sobre a designação e sobre a importância da valorização do espaço de supervisão para a formação dos estagiários. Neste processo, reconhece-se também simultaneamente como aprendiz:

[...] não me é um peso a mais no cargo, entendeu? Não sinto isso como um peso a mais, sinto como uma responsabilidade que eu assumo e que gosto de assumir porque é um momento que eu tenho de poder ser aluna e ser professora ao mesmo tempo, entendeu? Então isso prá mim me faz muito bem, prá mim não é um peso a mais, mas sim uma experiência, prá mim foi um presentão (Luiza).

Uma vez que a supervisão está imbricada nas rotinas diárias, conforme evidenciado, os recursos utilizados para desenvolver as orientações aos estagiários, embora variem de supervisor para supervisor, se reportam inevitavelmente a essas rotinas. Alguns, porém, relatam a **dificuldade de traçar uma estratégia** devido ao volume diário de trabalho implicado nessa rotina:

Mas não consigo assim te dizer, traçar uma estratégia, ter uma estratégia, é difícil. Até porque a minha rotina, [...] tem dias que você não consegue, e tem colegas que é muito difícil tu conseguir isso. Ah cinco horas da tarde eu vou, antes do expediente, tem um monte de coisa, então é difícil você conseguir traçar uma estratégia (Carolina).

Foram identificados alguns recursos utilizados, mas a maioria dos entrevistados utiliza a **prática como a estratégia mais eficaz para a supervisão**. Os exemplos de situações de trabalho no dia a dia, o desenvolvimento das rotinas e as orientações de modo verbal no momento em que determinadas situações assim o requeiram são as maneiras mais apontadas para concretizar o exercício da supervisão. Claudio diz: [...] *a minha estratégia é conversar*. Este supervisor afirma ser bastante observador sobre o processo de aprendizagem do estagiário, e destaca que esse processo se inicia já no momento da seleção, quando o supervisor tem que saber com o que o estudante se identifica no curso, relacionando a essa prática o sucesso do estagiário.

A **orientação verbal** é realçada como um recurso no exercício de supervisão também por Malu, que diz: [...] *Primeiro eu falo, falo, falo, explico, explico, explico, deixo um tempão numa tarefa x [...]*. Ela complementa afirmando que procura não apenas explicar detalhadamente o processo, mas também o porquê de cada ação e especialmente os resultados e implicações de cada passo.

[...] eu primeiro falo muito, falo, falo: “senta aqui ó, isso aqui eu tô fazendo por causa disso, por causa de não sei o que, isso se faz assim, isso se faz assado, se eu não fizer assim impacta aqui, impacta ali. [...], ah beleza, então já podes fazer isso aqui ó, por que isso aqui deriva do que tais fazendo, [...] (Malu).

Malu explicita neste relato o modo como organiza o processo da supervisão. Sua fala inicial denota a responsabilidade e o envolvimento pessoal na orientação dos estagiários, bem como a explicação do processo com ênfase na progressão do aprendizado, ao verificar que tarefas o estagiário vai podendo executar. Ela indica que não há nada estruturado para estes momentos, e que a supervisão ocorre utilizando-se como recursos as **habilidades e conhecimentos pessoais que detém sobre o processo de trabalho**. Suas orientações, segundo ela, vão sempre ao encontro do melhor desenvolvimento das rotinas, considerando o estagiário como alguém que realmente vai contribuir para o andamento do setor e da empresa/organização.

Outro recurso de supervisão relatado consiste em **estabelecer uma rotina de trabalho para o estagiário**, a qual vai incluindo algumas tarefas para serem desempenhadas, como também roteiros e normas a serem observados:

Quando eles começam eu já tento traçar alguma coisa assim, tipo estabelecer uma rotina com eles, ah de folha ponto, frequência, relatório de atividades né? Tento organizar o trabalho deles já no computador, uma lugar pra ... Eu já tento arrumar isso no começo, porque depois você vai só adequando e corrigindo o que não funciona bem (Carolina).

[...] eu fiz um roteirinho assim das normas né, das dicas, de sugestões. Mas eu mesma fiz, é algo meio empírico, meio amador também, porque eu também não tenho muito conhecimento dessa área mesmo de gestão de pessoas. Então eu tentei fazer assim um roteirinho prá ela, das tarefas e dando essas dicas e sugestões do que pode e do que não pode, do que seria interessante [...] (Maria).

Momentos sistematizados de conversa também foram citados como recursos adotados no exercício da supervisão, destacando-se a importância da discussão “olho no olho”:

[...] eu sempre tenho pelo menos uma vez por semana, que seja uma manhã, que seja 50 minutos de conversa: o que foi? o que que tá faltando? O que que tá precisando pra chegar lá? [...] Com isso eu tenho cuidado, porque é uma coisa de, não posso fugir da minha responsabilidade, que eu tenho em frente não só ao estagiário [...] eu tenho muito compromisso com isso, porque eu já passei por isso, eu sei o quanto é importante a gente chegar no espaço, que a gente precisa daquele estágio, né?, que a pessoa pára, discute, olho no olho, entendeu? (Luiza).

A maioria dos relatos, no entanto, considerou que as rotinas atribuladas de trabalho dificultam a elaboração e a adoção sistemática de recursos para o exercício da supervisão. Esse fato, para alguns, provoca

o sentimento de subaproveitamento dos estagiários no contexto em que trabalham, já que, pelas normas da organização e requisitos da lei não se pensa e prepara os estudantes para rotinas onde o aprendizado seria mais efetivo. Foram expressivamente destacados como contribuições ao processo de aprendizagem o acolhimento dos estagiários e as orientações de natureza comportamental.

Beto e Maria ressaltaram a sobreposição de responsabilidades decorrente do próprio trabalho a desempenhar acumulado à função de supervisor, e reiteraram a falta de tempo como um dos maiores impeditivos para a constituição um momento específico para a supervisão. Segundo eles, ela **acontece junto à correria do dia a dia**: *falta tempo prá tu poder se dedicar a essa tarefa de supervisionar ou de chamar o estagiário prá conversar e olha “tá precisando de alguma coisa?”; “tu acha que tá bom?”* (Beto).

Maria, por sua vez, ao indicar ter feito um **roteiro para a orientação** da estagiária, refere que buscou pensar nas estratégias de orientação justamente por não ter tempo para estar de modo *full time* junto à estudante. O recurso utilizado por ela, no entanto, também indica que a estudante deve desenvolver habilidades, como iniciativa e proatividade, de modo a poder auxiliar nas rotinas da organização sem a constante necessidade da supervisão.

Em síntese, conforme os dados apontaram, os recursos adotados no exercício da supervisão são construídos em sua maioria pela própria pessoa do supervisor, a partir de sua disponibilidade, gosto e interesse na atividade e também de seu perfil pessoal; as habilidades e conhecimentos a respeito do processo de trabalho funcionam como recursos para essa tarefa. Foi apontada a dificuldade de traçar uma estratégia específica para desenvolver a supervisão; antes, os recursos adotados nesse sentido se reportam diretamente às rotinas de trabalho, o que torna a prática a estratégia mais eficaz de supervisão apontada. Os supervisores relataram também tratar-se de tarefa inerente às demais no dia a dia, acontecendo junto à correria do cotidiano.

Foram ainda referidos como recursos específicos a adoção de um roteiro, orientações verbais, momentos sistematizados de conversa, estabelecimento de uma rotina de trabalho para o estagiário e espaços semanais dedicados à tarefa. A avaliação e o *feedback* em momentos sistematizados ou não completam as estratégias de supervisão, conforme se apresenta a seguir.

5.2.3 Momentos de avaliação e *feedback*

Ainda relativamente às estratégias de supervisão, investigou-se como e se ocorrem **momentos de avaliação** com os estagiários, buscando compreender como essa prática é concebida pelos supervisores. Entendeu-se avaliação, neste trabalho, como um processo que inclui também momentos de *feedback*, possibilitando retorno aos estagiários sobre seus processos de aprendizagem. Os relatos a respeito dessa questão permitiram identificar que em muitos casos essas **avaliações ocorrem em conjunto com a equipe** e especificamente sobre projetos definidos. Na fala de Beto a seguir fica explicitada essa perspectiva; por meio dela se percebe a inserção do estagiário em momentos de avaliação do trabalho, inclusive como estratégia para envolvê-lo em toda a rotina cotidiana. Essa prática não contempla, porém, um momento específico de avaliação sobre o seu processo de aprendizagem.

[...] a gente sempre fazia uma avaliação quando fazia avaliação de equipe, o estagiário tava junto. Então, procurava inserir sempre ele nas reuniões do setor, nas reuniões com empresas assim, com fornecedores, com clientes, participava de tudo. Até pra ele sentir como é que funciona. Geralmente no início eles nem abrem a boca, depois com o tempo vão dando sugestões, e às vezes sugestões boas porque eles têm uma percepção diferente. Então eu envolvia eles em tudo, em todas as atividades, ah, como é que foi a semana, como é que tá o tal projeto. E mesmo que eles não tivessem envolvidos no projeto eu trazia junto, prá saberem como é que é o dia a dia de uma equipe (Beto).

Já Luiza destacou que sua rotina inclui **espaço semanal para a supervisão** dos estagiários e também da equipe que coordena, em um momento específico para isso. Percebeu-se, acerca da estratégia dessa supervisora, tratar-se de uma prática comum à sua formação acadêmica, Pedagogia. Essa formação atribui importância aos momentos de supervisão, compreendendo-os como fundamentais para a qualidade das atividades desenvolvidas e como oportunidades de trocas. Essa compreensão não é evidenciada de modo tão cuidadoso na formação de

outras profissões, embora seja identificada pelo modo pessoal como o supervisor exerce sua profissão e compreende o mundo do trabalho. Luiza se coloca como responsável direta pelos estagiários e, conseqüentemente, pelas atividades por eles desenvolvidas, o que também justifica sua prática de inclusão da supervisão na rotina semanal de trabalho.

Ainda que não tenham sido encontradas evidências indicando que a avaliação progressiva dos estagiários seja uma prática considerada importante no dia a dia de trabalho, destaca-se a expressão de Malu, quando expõe que avalia os estagiários, inclusive buscando suporte junto ao gerente; seu relato expressa **destaque ao momento de aprendizagem** e à valorização das propostas e iniciativas dos estudantes:

Eu converso bastante com meu gerente sobre meus estagiários, como eles estão, qual é o ponto que estão, o que eu acho relevante no aprendizado, as iniciativas, sempre anuncio pra todo mundo: ah olha que interessante, ela fez isso isso, isso, resolveu não sei o que, olha que legal! (Malu).

Os participantes manifestaram ainda que as **conversas diárias e orientações sobre as rotinas** se constituem como momentos de avaliação, como aponta Carolina: [...] *é mais na conversa mesmo, assim, “ah olha aquele negócio assim não vai dar, tem que ser diferente; ou, a partir de agora preciso que você faça assim”*. Malu também refere que verbalmente procede a essa avaliação diária: *além da avaliação diária tem a avaliação que a lei determina, mas a avaliação diária eu faço verbal.*

Explicações acerca de como os processos ocorrem e de suas implicações, geralmente em **reuniões**, também são consideradas avaliações. Joana diz: *Então, assim, é constante, reuniões semanais ou quinzenais, [...] a reunião é feita com todos, todo mundo dá sua opinião, todo mundo tem a sua opinião valorizada.*

Acredita-se que a avaliação feita com os estagiários contribui de modo significativo para que o processo de ensino/aprendizagem seja efetivo. Assim como os espaços para a supervisão devem ser construídos e valorizados, as avaliações necessitam igualmente ser pensadas como uma ferramenta que pode guiar os estagiários e fazê-los refletir sobre a prática. Lima e Aroeira (2011) destacam que os *feedbacks* dos supervisores contribuem para que os estagiários descubram e

desenvolvam posturas pessoais e profissionais autorreflexivas sobre a prática. Os dados desta pesquisa mostraram que o contato dos supervisores com os estagiários é constante e diário, indicando que as orientações, conforme já descrito, são consideradas como avaliações. Entende-se, entretanto, que a constituição de um espaço para avaliação é indispensável para a diferenciação e o reconhecimento das atividades desenvolvidas pelo estagiário, sua identificação e contato real com a profissão. Esse espaço pode possibilitar também despertar no estudante o senso de pertença à equipe, proporcionar maior compreensão acerca dos processos de trabalho, bem como favorecer o desenvolvimento de habilidades pessoais e técnicas que o qualificam como profissional em formação.

Os momentos de avaliação e *feedback* referidos pelos entrevistados se constituem via de regra em conjunto com a equipe de trabalho, evidenciando a quase ausência de momentos específicos de avaliação do processo de ensino/aprendizagem proporcionado pelo estágio. Os momentos de aprendizagem são, no entanto, destacados por todos como característica principal do estágio e uma das supervisoras destina espaço semanal para realizar avaliação e *feedback*. Alguns concretizam esses momentos em conversas diárias e fornecimento de orientações sobre as rotinas, além de reuniões, geralmente com a presença de toda a equipe. Destaca-se, concordando com Buriolla, que o momento de avaliação “desencadeia no supervisor e no supervisionado um processo privilegiado de criticidade, de criatividade coletiva, por meio do qual não apenas se determina se os objetivos propostos foram ou não alcançados, mas se exerce um esforço de superação dialética dos pontos de estrangulamento da ação” (BURIOLLA, 2010, p.177).

As estratégias de supervisão, em síntese, se acham diretamente relacionadas e são mesmo decorrentes da disponibilidade do supervisor para exercer essa função. Os recursos adotados ao exercê-la são diversificados, porém todos estreitamente vinculados à rotina de trabalho, e com frequência envolvem a equipe. Há dificuldade em estabelecer momentos específicos de avaliação do processo de ensino/aprendizagem, mas quando acontecem o são comumente por meio de conversas diárias, ou ainda de reuniões igualmente com participação de toda a equipe de trabalho.

A troca de saberes igualmente foi destacada como presente nesse processo, colocando supervisor e estagiários ora como aprendizes, ora como orientadores. Constituir-se como aprendiz é descrito como um dos papéis ocupados pelo supervisor, conforme se discorre a seguir.

5.3 O PAPEL DE SUPERVISOR

Exercer cotidianamente o papel de supervisor de estágio é uma experiência relatada como rica e importante. A análise desse papel a partir dos relatos dos sujeitos possibilitou classificá-lo em duas subcategorias: **significados de ser supervisor** e **contribuições na formação do estagiário**. Cada uma delas é apresentada e discutida a seguir.

5.3.1 Significados de ser supervisor

Ser/estar supervisor de estágio, no contexto apresentado pelos entrevistados, é uma experiência que produz diversos significados, todos ligados direta ou indiretamente à questão da **responsabilidade**. Questionados sobre o que é ser supervisor de estágio, todos trouxeram alguma referência a essa questão, referindo sentimentos de compromisso e envolvimento no exercício desse papel.

[...] o programa de estágio em si faz com que a gente, como coordenador, ou quem vai cuidar, se sintam mais preparado, né? Preparado que eu digo não é nem preparado, mas de novo vou colocar a palavra responsável, assim. Que você realmente precisa saber que essa pessoa que tá ali, esse estagiário, é alguém que vai depender de você, que vai depender da tua orientação (Maria).

[...] tem uma responsabilidade bem grande né? Porque além da gente contar com aquela pessoa prá nos ajudar a trabalhar com a nossa causa, com a nossa atividade fim, a gente tem o compromisso de mostrar prá eles a importância da postura, da educação, do relacionamento entre as pessoas com as quais a gente convive né? (Joana).

[...]eu acho que é uma responsabilidade muito grande tu ficar responsável pelos estagiários (Bianca).

Maria, Joana e Bianca expressaram o sentimento de responsabilidade pelo outro, especialmente destacando a formação profissional, seja ela específica ou mais ampla. As falas das duas primeiras, particularmente, vinculam esse sentimento de responsabilidade à dependência de orientação que o estagiário tem e também à necessidade de ensinar aspectos como postura, educação e habilidade para se relacionar com as pessoas no ambiente de trabalho.

A responsabilidade referida e reiterada pelos entrevistados foi associada também a aspectos como a preocupação com sua própria carreira e com o envolvimento do seu nome no papel desempenhado. Luiza diz: *eu não boto meu nome em nada que não seja lido, é o meu nome, entendeu? Elas tão começando, mas eu não, então eu tenho que saber aquilo que foi feito.* O compromisso com a formação do estagiário e com o resultado quando ele se formar também foi associado à responsabilidade:

Uma responsabilidade grande, porque a partir de um momento que tu aparece na vida de uma pessoa, principalmente na vida profissional, tu tens uma certa responsabilidade naquilo que essa pessoa se transforma quando se formar (Malu).

Destaca-se com essa questão da responsabilidade o supervisor como modelo de profissional e figura de referência, não apenas para os estagiários; sua carreira e seus feitos profissionais expandem os limites da orientação de campo e servem de referência também aos demais envolvidos no processo de estágio. Portanto, o acompanhamento cotidiano das atividades dos estagiários faz-se necessária para que ele, supervisor, possa se sentir seguro em relação ao seu envolvimento nesse que se configura como um processo de auxílio à construção da identidade profissional.

Lewgoy (2010) enfatiza que a orientação de estagiários é uma atividade de responsabilidade e que, em muitos casos, não existe reconhecimento institucional para a função. Mesmo assim, para alguns supervisores, os estagiários figuram como inspiradores para a prática, na medida em que trazem olhar de fora e novo sobre os processos, acrescentando muito no dia a dia de trabalho e exigindo que a postura do profissional seja diferenciada por exercer o papel de supervisor.

Os questionamentos trazidos pelos estagiários no trabalho cotidiano podem se apresentar como um desafio de aprofundamento e conscientização para o supervisor, como também, se os saberes do

estagiário forem atualizados, podem ser uma fonte de alimentação contínua para o profissional que o acompanha (ALARCÃO, 1996). Os relatos colhidos indicaram que os participantes desta pesquisa colocam-se realmente como referências para os futuros profissionais e se percebem implicados pela relação de trabalho que estabelecem com seus estagiários.

Exercer o papel de supervisor, segundo Lewgoy (2010) acrescenta, é exercer a responsabilidade, e quando os profissionais escolhem meios e formas para supervisionar, devem considerar as especificidades da profissão, os conhecimentos sobre esta, as metodologias, a prática, a instituição com seu contexto e as relações envoltas nessa função. A fala de Beto mostra como os estagiários fazem com que alguns detalhes ricos do dia a dia da profissão sejam lembrados: *eles trazem uma riqueza de detalhes, uma riqueza assim nova, que no dia a dia a gente acaba esquecendo.*

Pelo aprendizado e aplicação de conhecimentos na prática o estagiário compartilha com o supervisor a responsabilidade assumida nesse processo. A aprendizagem ocorrida no estágio é vivencial, não é simulada, e os resultados, bons ou não, recaem sobre o supervisor enquanto figura responsável pelo repasse de orientações e instruções ao estudante.

O aprendizado resulta também do envolvimento ativo do estagiário, como partícipe nos processos de trabalho. Segundo verbalizou Maria, *o estagiário tem que entender, embora seja um estagiário, mas ele também tem a sua parte de colaboração no processo, né?* Essa supervisora destaca que o processo de aprendizagem é uma espécie de **responsabilidade compartilhada**, aquela que é do supervisor, mas também do estagiário, à medida que ele deve corresponder no desempenho das atividades, a partir da orientação recebida.

Malu, por sua vez, descreve de modo bastante específico essa necessidade de compartilhar com o estagiário a responsabilidade pelos resultados da prática, indicando que esse movimento atrai o estudante pelo aprendizado e faz com que ele se sinta ‘parte’ do processo, utilizando seu tempo no aperfeiçoamento profissional.

[...] conforme o estagiário vai aprendendo ele vai tendo, a gente vai transferindo, a responsabilidade final é minha, mas ele precisa sentir que ele faz aquilo, e aquilo ali é responsabilidade dele, que se ele não entregar até o dia tal ele tem um problema.

Na realidade ele não tem, ele é um estagiário e o problema é meu, mas ele precisa se sentir responsável , assim surge o interesse pelo serviço e pelo estágio, para que não ocorra o que a gente vê muitas vezes aí, estagiário só na internet, nem aí com o horário, nem aí com... o horário não é nem o meu problema, o meu problema é a responsabilidade por aquilo que ele está fazendo e aquilo que ele se comprometeu a entregar (Malu).

Sua fala também reforça outros dois aspectos importantes: a responsabilidade do supervisor em ser aquele que tem por dever acompanhar as atividades do estagiário, e o auxílio na percepção do comprometimento como condição para uma real capacitação enquanto profissional. A responsabilidade compartilhada é também estendida às equipes, além do supervisor; todo o contexto é considerado no momento da aprendizagem e outros profissionais acabam também sendo referência para os estagiários, conforme expressam as falas de Beto e Carolina:

[...] o que eu procuro passar pros estagiários é assim, não adianta tu querer se espelhar só em mim, tu vai ter que primeiro conhecer a empresa, conhecer a rotina nossa aqui e disso aí tu vai ter que poxa, como é que vou é... aproveitar tudo isso aqui na vida que eu vou ter futura? (Beto).

[...] porque o fato de a gente ser supervisor não, todo mundo acaba sendo né, você é formalmente lá, designado, mas a gente tem colegas com trinta anos de banco, vinte e poucos anos de banco que já passaram por uns trinta estagiários. Então têm muito mais experiência. Então acaba que todo mundo é supervisor, né?(Carolina).

Percebeu-se pelas falas que a responsabilidade do supervisor está colocada pela função; por todos eles é compreendida como uma tarefa relacionada com a **aprendizagem**, enquanto um processo composto por aqueles que estão no campo para aprender e aqueles que estão com a

função de ensinar. Beto e Carolina destacam que esse aprendizado envolve o supervisor não ser tomado como a única figura de referência pelo estagiário, mas que ele possa conhecer e também se identificar com outros profissionais que atuam no mesmo contexto organizacional.

O caráter educacional do estágio não pode ser perdido de vista na vivência do estagiário no mundo do trabalho (BURIOLLA, 2011). O supervisor, então, para além de ensinar tarefas, detém um papel formador, uma vez que a condição que conforma o campo de estágio é o aprendizado, compreendido aqui como complementação da formação escolar. Bianca, a respeito dessa questão, diz: *acho que falta se responsabilizar mesmo e ver que aquilo dali não é um trabalho, aquilo ali é um momento de aprendizado.*

Essa diferenciação entre trabalhador e estudante, no cenário dos estágios, não é fácil de ser percebida ou aceita; afinal o estágio é prático e as atividades são realizadas normalmente no cotidiano das empresas e organizações. Buriolla (2011) compara esta situação com a adolescência, quando os limites da infância e juventude se confundem, especialmente no que tange a responsabilidades: em alguns momentos o estudante é estagiário, em outros é trabalhador; muitas rotinas não lhe são repassadas por ser estagiário e também ocorre a situação oposta, quando o estagiário faz tudo o que o funcionário faz, justamente por ser estagiário e ter que dar conta.

Os dados encontrados neste estudo mostraram uma compreensão segundo a qual **o aprendizado tem que sobressair à questão da produtividade em si**. No entanto, alguns relatos evidenciaram dificuldades a esse respeito, em função das necessidades de trabalho e das qualidades da contribuição trazidas por estagiários:

[...] acima de tudo a gente tem que estar ciente que é um acadêmico, que não é um funcionário, né? Que é um estudante, que ele tá aqui prá aprender. Embora a gente precisa de toda é... não vou ser demagoga e dizer, não, a gente não quer alguém que trabalhe, sim a gente precisa, mas a gente tem uma responsabilidade por trás disso, né? (Maria).

Se eu trago um estagiário também não trago só prá ele aprender, às vezes ele vai dar uma ideia melhor do que aquele que tá 10, 15 anos na empresa. Ele consegue perceber coisas que aquele não consegue, então esse

aproveitamento é que você tem que tirar de um lado e do outro (Claudio).

Buriolla (2011) estende a reflexão sobre essa linha tênue que diferencia, ou não, entre o estudante estagiário e o trabalhador nos contextos de trabalho. Em sua concepção, muitos profissionais não têm clareza ou não entendem o estágio como momento de aprendizado; o vêem como trabalho e, por assim ser, o mercado acaba utilizando os estagiários como mão de obra barata, quando não os tornando “escraviários”. Fatores como a baixa remuneração, o acúmulo de trabalho por equipes pequenas e a vontade de fazer um bom trabalho possibilitam que as empresas optem pela contratação de estagiários ao invés de profissionais formados (DIAS, 2010). Tal opção geralmente redundante em exploração do trabalho de forma e por razões indevidas. Essa condição exploratória na contratação de estagiários é denunciada no Manual de Exploração do Escraviário; seu autor Zé Ninguém (2001) destaca a condição exploratória na contratação dos estagiários, mascarada, segundo ele, pela possibilidade de inserção. Pelos baixos custos, em relação à contratação via CLT, as empresas optam pela modalidade de estágios, buscando atualmente por estudantes, preferencialmente universitários, com qualificações tecnológicas e conhecimentos em línguas estrangeiras, configurando substituição de postos de trabalhadores por estagiários. Esses critérios tornam-se prejudiciais à qualidade da formação, visto que, em muitos casos, o viés educacional do estágio se perde pela relação laboral ali estabelecida.

Os supervisores entrevistados também trouxeram suas análises sobre essa condição, especialmente tecendo críticas a profissionais que atuam por este viés. Conforme defende Claudio: *você não pode ter estagiário prá querer fazer um escraviário, não é isso, você tem que ter um estagiário imaginando ser possível ele aprender e até ajudar você, ajudar sua empresa*. Malu também reflete sobre o caráter da participação do estagiário no cotidiano: *se eu estou utilizando um estagiário só prá tirar xerox, levar documento, ele não se sente importante no processo, ele não vai me corresponder*. Essas duas falas reforçam a compreensão do caráter educacional do estágio, e indicam a importância do papel do supervisor em zelar por esse caráter.

Ainda a respeito dessa questão, uma supervisora entrevistada se reportou à sua própria formação, trajetória profissional e referências construídas para refletir sobre seu papel enquanto supervisora hoje. Especialmente sobre o sentimento de ser *escraviário*, ela declarou:

[...] na minha época, quando eu fiz estágio

pela primeira vez quando eu tinha 16 anos, então há 12 anos atrás, a gente era escraviário, a gente fazia tudo o que os funcionários não queriam fazer, era chato burocrático, dolorido (risos); era tudo o estagiário que fazia, né?[...]. Tu sabia que ninguém queria botar a mão, mas era importante que alguém fizesse, né? (Carolina).

Ao rememorar a realidade da sua vivência profissional, Carolina destaca que as rotinas que realizava eram doloridas, trazendo a questão do sofrimento, do descrédito da função, das rotinas que ninguém queria fazer. A mesma supervisora coloca que esta situação lhe serve de referência para sua atuação como supervisora, pois declara resgatar as coisas desagradáveis pelas quais passou no seu período de estágio, para não repeti-las com os estagiários que estão sob sua supervisão. Suas atitudes, segundo relatado, indicam um movimento de maturidade profissional e de aceitação de que o estágio é constituído por aprendizagem. Ela diz:

Eu penso assim: qual é a importância que a minha supervisora de estágio tinha pra mim? Eu tive uma experiência muito boa com a primeira, no [...]. Já o estágio no [...] pra mim foi muito traumático, tanto que eu não quis... não quis trabalhar... a gente rescindiu o contrato de estágio e eu não quis mais, nem fazer concurso para o [...], então eu me coloco no lugar de quem tá chegando, né? Como é você ser estagiário? (Carolina).

Sobre o fato de terem sido estagiários, cabe lembrar que o momento em que os supervisores viveram essa experiência foi anterior à vigência da nova lei e a legislação anterior pouco organizava as práticas de estágio: os estudantes podiam se vincular a qualquer organização, até mesmo de modo voluntário, argumentando a necessidade de agregar experiência profissional; a jornada de estágio era semelhante à dos trabalhadores, os valores de bolsa (quando existiam) eram menores do que os salários praticados e não havia quaisquer outros benefícios ou direitos agregados à condição de estagiário. Todas essas condições propiciavam práticas exploradoras de estagiários, que realmente eram

tidos como trabalhadores de menor custo. Ainda que a nova legislação não possa garantir que tudo isso mudou, ao menos disciplina as circunstâncias de realização do estágio, impondo penalizações por sua inobservância.

Lewgoy (2010) compreende o supervisor de estágio como alicerce que fundamenta a formação da identidade profissional do estagiário e que, portanto, pode ter contribuição positiva ou negativa nesse processo. Ao estudante caberá, assim, classificar as experiências e utilizá-las como referência em suas práticas profissionais. Essa autora traz um relato semelhante ao de Caroline, destacando o comportamento de uma ex-estagiária que narrou ter vivido situação semelhante, e que também se coloca no lugar dos estagiários, procurando transmitir-lhes o que julga ideal para a situação de estágio que vivenciam.

Essa postura relatada por Carolina e respaldada por Lewgoy (2010) realça uma importante questão: as relações interpessoais também estabelecem e determinam as condições da aprendizagem (ALARCÃO, 1996). O relato acima de Caroline sobre *como é você ser estagiário* e sua afirmação de que busca se colocar no lugar dos que chegam indica que a profissional se preocupa com a qualidade do relacionamento com os estagiários, entendendo que essa postura vai deixá-los mais à vontade em um ambiente que inicialmente é estranho.

Alarcão (1996), a esse respeito, descreve os momentos iniciais do estágio como caos e confusão na relação entre supervisor e estagiário, pois é uma relação de estranhos que exige confiança mútua, construída em um processo gradual e contínuo. Caroline diz ainda:

Eu sempre me coloco no lugar do estagiário ou do menor que está chegando, porque é normalmente o primeiro emprego deles, [...] habitualmente é a primeira experiência deles, né? Então, o ambiente do banco é um ambiente formal, nem sempre os funcionários são assim amistosos, o pessoal é mais sério, [...], então eu me coloco muito no lugar deles. Como é você chegar num lugar, num ambiente sério, com um monte de gente séria, né?

Sabe-se que o processo de ensino/aprendizagem é construído na relação e de forma dialética. Por assim ser, resulta que o aprendiz é mútuo e ora o supervisor está na condição de orientador, ora na condição de aprendiz, ao menos de seu próprio papel enquanto supervisor. O

estágio é considerado por Lewgoy (2010) como espaço que privilegia os questionamentos e para as problematizações. Assim constituído, esse espaço possibilita ao supervisor refletir sobre sua atuação, como também possibilita ao estagiário construir novos conhecimentos.

A condição de aprendizagem é fortemente destacada por alguns supervisores, especialmente quando referem que eles é quem são aprendizes, no exercício desse papel. Conforme verbaliza Luiza: *tá abrindo caminhos pra mim também, conhecimento, isso é muito bom, então eu acho que supervisor é isso, é trocar, sabe? é aprender e ensinar, ensinar e aprender o tempo inteiro, acho que a coisa vai bem por aí...* Essa entrevistada explicita o aspecto da troca e sua importância no aprendizado, como também a dialética da relação ensino/aprendizagem estabelecida entre supervisor e estagiário.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), em estudos sobre o papel da supervisão na formação de professores, dizem que o profissional que atua como supervisor tem como objetivo maior o desenvolvimento daquele está na condição de aprendiz e, nesse movimento, “também o supervisor se desenvolve porque tal qual como o professor, aprende ensinando” (p. 92). Pode-se perceber na fala de Beto que a organização do campo de estágio é feita para que o estudante possa trazer seus aprendizados para a empresa, demonstrando esse movimento de troca de saberes. Ele diz: *[...] eu quero que eles tenham autonomia prá nos mostrar como fazer a coisa diferente do que a gente tá fazendo e como ele aprendeu na faculdade [...]*.

Com essa postura de facilitar as trocas e favorecer a aplicação dos conhecimentos no cotidiano de trabalho, o supervisor pode ser entendido como “agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 94). Atuando como mobilizador de conhecimentos e transformações no dia a dia, ele deve estar atento para organizar o campo de estágio de modo que os estudantes construam seu aprendizado; conseqüentemente, esses estudantes auxiliarão na continuidade dos processos repassados e poderão, em muitos casos, trazer novas informações para aperfeiçoar o que já está em curso. Joana destaca de suas experiências com estagiários a contribuição que trazem, até mesmo com vivências pessoais para as melhorias ou inovação dos processos na organização. Ela refere em particular o manejo com ferramentas de tecnologia, que para os estudantes é condição aglutinada ao cotidiano, mas para ela demanda esforço pessoal para acompanhar as mudanças:

Os estagiários tiveram uma participação muito mais importante porque eles traziam a

sua experiência pessoal, como jovens que utilizavam a internet. E aí prá gente foi muito bom porque eu tenho que lutar dia a dia prá conseguir acompanhar essa mudança, e os jovens estagiários não (Joana).

Então, corroborando Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), Joana é agente de mudança dela mesma, quando se permite aprender pelos conhecimentos trazidos pelos estagiários; promove a mudança no outro, quando dá autonomia aos estudantes para colocarem seus conhecimentos em prática e muda a sociedade quando, por meio dessa parceria, melhora os serviços prestados, especialmente, por ser resultado de uma parceria que gerou aprendizado.

O supervisor de estágio também foi apontado como **figura de referência** para o estagiário; é aquele que orienta, é mediador, ensina e cuida. Buscando pelo sentido da palavra, ganha destaque o compromisso que vai além da supervisão em si:

[...] supervisionar, olha a força que tem essa palavra né? O que tá por cima, por baixo, pelo lado, por trás, por todos os cantos dessa palavra. Supervisionar é uma coisa de, sabe que, olha, a palavra supervisão ela vem de militarismo né? Tu tá ali vendo se o cara tá andando certo, é isso que é supervisão né? É super visionar, então é ter uma visão que vai além daquilo (Luiza).

Luiza, ao refletir sobre o conceito da palavra supervisão, busca expressar o quanto esse papel significa e exige de **envolvimento**. Quando utiliza o significado da palavra para elucidar o papel do supervisor, tenta evidenciar a amplitude da função, na intenção de realmente acompanhar e orientar o estudante nos aspectos relacionados ao estágio, mas também em outros que vão além do ambiente profissional. Ao destacar o aspecto militar, indica os componentes de norma e de obediência ao que é ensinado: *“tu tá ali vendo se o cara tá andando certo”*.

Em estudo sobre a etimologia do conceito “supervisão”, Buriolla (2010) analisa o prefixo *super*, indicando “por cima”, “sobre”, e o sufixo *videre*, que significa ver, olhar por cima. Já Lewgoy (2010), igualmente abordando o conceito de supervisão, o aponta como um neologismo resultante da união do prefixo e do sufixo originários do

latim, os quais conferem sentido ao termo, indicando uma visão superior, presença de controle. Quando estudado o vocábulo com origens linguísticas diferentes, os sentidos também se modificam, ou se complementam. Assim, para Lewgoy (2010) supervisão pode significar ordenação, controle e fiscalização, ou ainda acompanhamento e orientação.

Em suma, os significados de ser supervisor abrangem responsabilidade e compartilhamento dessa responsabilidade; ser supervisor significa também realizar uma tarefa relacionada com a aprendizagem, sendo que o aprendizado deve se sobressair em relação à questão da produtividade. Significa ainda ser uma figura de referência para o estagiário, exercendo um papel de orientação, mediação, ensino e cuidado nas vivências do estudante no contexto do trabalho, a partir de um efetivo envolvimento com a atividade exercida. Esses significados de ser supervisor são complementados pelas contribuições dos supervisores no processo de formação dos estagiários, a seguir apresentadas.

5.3.2 Contribuições na formação do estagiário

Um dos aspectos mais destacados no discurso dos entrevistados, sendo considerado também um dos temas centrais desta pesquisa diz respeito às contribuições do supervisor na formação dos estagiários, concretizadas por meio do **modo como os orientam** no dia a dia de trabalho. Os sentimentos de responsabilidade frente ao papel de supervisor, como já mencionado, ultrapassam os limites das orientações específicas da profissão na prática cotidiana do exercício profissional; quase de forma unânime, a supervisão de estágio foi explicitada como **orientação** aos estudantes, de modo especial no que se refere a **aspectos comportamentais**.

Essa ênfase à dimensão comportamental nos relatos colhidos se mostra dissonante dos dados apontados pelos questionários, os quais indicaram majoritariamente as questões técnicas como os ensinamentos mais significativos repassados pelo supervisor ao estagiário. A ênfase a questões de comportamento de fato vem sendo destacada nos contextos de trabalho: pesquisa realizada recentemente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, intitulada “*Desconectados: Habilidades, Educação e Emprego na América Latina*” (BASSI et al, 2012) aponta as dificuldades encontradas para o acesso dos jovens ao mundo do trabalho, discutindo sobre as exigências feitas pelos empresários por ocasião dos processos seletivos. A pesquisa indica que mais da metade

das empresas priorizam as habilidades relacionadas à personalidade e 80% delas indicam que as aptidões mais difíceis de perceber desenvolvidas nos jovens são aquelas relacionadas ao comportamento.

Os supervisores expressaram se preocupar com o acolhimento dos estudantes, sabendo que os contextos são diferentes e interessando-se em fazer com que possam se sentir à vontade perante as equipes, e também se situar perante códigos de conduta vigentes na empresa/organização. As **orientações fornecidas** abrangem desde informações sobre hierarquia, modos de falar com os superiores, apresentação pessoal no ambiente de trabalho, limites, formas de se comunicar, entre outras habilidades distantes dos currículos escolares formais:

[...] a nossa contribuição é comportamental, né? Prá eles entenderem como é que funciona, não só o banco, todas as empresas tem um chefe, tem quem manda e tu se submete a regras, tu se submete a controles, são várias coisas [...]“ah cê gosta de usar uma blusa decotada? Pois é, não vai ser no banco que você vai poder usar. Quer usar uma bermudinha curta um shortinho curto? Só lá fora, aqui não dá (Carolina).

Às vezes um estagiário normalmente é novo e tem aquele ímpeto do jovem, de achar que tudo se resolve facilmente e que tudo às vezes se resolve num grito, que obedecer não, que a hierarquia é uma bobagem. Por exemplo, no nosso caso eu sou advogada e minha estagiaria é de Direito, nós vivemos da hierarquia, então aprender a obedecer e a respeitar o superior é uma coisa que também se ensina e hoje em dia é mais difícil ainda porque tem gente que não aprende em casa (Malu).

Eu acho que tu tem que mostrar que mesmo tu sendo um profissional de uma determinada área tu tem que saber lidar com outras habilidades. Tu tem que saber te relacionar com as pessoas, tem que ter sentido de

equipe, tem que tomar iniciativa (Beto).

Os sentimentos de responsabilidade dos supervisores em relação aos estagiários avançam as questões técnicas e chegam às questões comportamentais, conforme os discursos apresentados. As orientações no cotidiano, uma vez focalizadas no aprendizado, valorizam até mesmo o erro como oportunidade de aprender/ensinar, conforme explicitado por Malu:

E o mais importante que a gente ensina: “ai, eu errei e agora?.” bom vamo assumir né, errou, então tem que assumir, tem que dizer aonde que errou, ver quais as consequências disso e resolver o problema. Não adianta ficar “ai eu errei, eu errei, e agora?” Vamo lá resolver. Porque se tu traz o erro já solucionado ele não tem tanta importância, então ensinar a assumir um erro é o mais difícil.

Percebeu-se pelo conjunto dos relatos que as contribuições dos supervisores, em alguns momentos, parecem desconstruir a dimensão profissional, na medida em que as questões pessoais ocupam lugar de destaque na relação estabelecida com os estagiários. As descrições feitas indicaram que os papéis assumidos, em alguns casos, os colocam em relações de proximidade e intimidade junto aos estagiários. Por ser a figura de referência no ambiente laboral, o supervisor acaba sendo também um **modelo parental aos estudantes**. Nesse sentido, o estágio é retratado como um laboratório para a maturidade profissional, mas também pessoal, uma vez que as relações ocorridas nos ambientes de trabalho nesse período acabam sendo uma espécie de ensaio para as que ocorrerão depois.

Professor, pai, mãe, irmão mais velho, eu acho que às vezes tem muito, junto com a função de supervisor, tem uma função de.. às vezes uma falta familiar, entendeu. Então as vezes você também é médico deles, tão com febre, tão com dor, é psicólogo. Eu acho que é muito assim, as vezes uma falta de algumas coisas, se identifica algumas carências, e aí você meio que vai suprindo assim, nesse ponto (Carolina).

[...] padre, professor, um pouco de mãe, um pouco de irmã mais velha, um pouco de pentelha tem aquela que “olha não vai fazer isso hein”, conselheira, fada madrinha, bruxa malvada, tudo isso tá agregado à função de supervisor (Malu).

[...] um papel mais afetivo mesmo, que a gente tem com eles, então o próprio papel de pai e mãe eu acho que já representa muito bem assim, principalmente pelos estagiários mais novos, eu me sinto mais responsável por eles. Então fulano, tais indo na escola, eu sempre pergunto, peço o boletim deles a [...] semana passada assim “ai, tu não me pedisse, mas eu trouxe pra ti ver” e só tinha nota boa, então “como assim saísse ontem, voltasse essa hora, tava la no teu facebook que tu foi, [...]. Eu fico pegando no pé deles e acho que isso é um papel bem, uma atividade de mãe assim (Bianca).

Como essas falas evidenciam, os profissionais se colocam em posição de referência e intimidade, de tal modo que em alguns momentos os estagiários parecem fazer parte da família deles. Muitos relataram que as posturas adotadas com os filhos acabam se estendendo aos estagiários, considerando-se então posturas de intimidade, cuidados, orientações e até mesmo de vigília nos comportamentos da vida pessoal dos estudantes, principalmente no caso das supervisoras mulheres. Carolina justifica que esses comportamentos aparecem por identificar faltas de referência na vida dos estudantes. Já Bianca destaca o papel afetivo, relacionando sua conduta com respeito e cuidado: ao cobrar os estudantes em relação ao desempenho escolar e verificar nas redes sociais os comportamentos de finais de semana, diz identificar-se com as mães, que dão liberdade, mas cobram responsabilidade.

As contribuições do supervisor foram explicitadas nos discursos fundindo-se às concepções do significado dessa função, trazendo algumas semelhanças. No entanto, foi possível identificar aspectos diferenciados nessas concepções: as contribuições do supervisor foram destacadas pela **postura do profissional**, sendo este colocado como o

mediador das situações que envolvem aprendizagem. É aquele profissional que vai analisar as situações e encaminhar o estagiário para onde poderá ter mais sucesso; é o **orientador na prática**, aquele que vai determinar o aprendizado e fornecer limites.

Eu acho que o apoio do supervisor é importante sim, que é ele que determina o aprendizado do estagiário e o estagiário se sente seguro prá fazer... (Joana).

[...] ele tem que ser o balizador das coisas; ele não precisa ser o todo poderoso, o dono do saber, mas ele tem que dar os limites e tem que orientar, até porque eu vejo assim enquanto supervisor de estagiário é como se fosse líder de uma equipe (Beto).

Sobre a analogia relacionando a figura do supervisor à de líder de uma equipe, Alarcão (1996) traz o conceito de *coach*. A expressão deriva dos estudos de Donald A. Schon, que compara o supervisor ao *coach* como sendo aquele que cuida do contexto do aprendizado. Na situação de supervisão, o *coach* seria o supervisor, enquanto **profissional que pensa e organiza as situações de aprendizagem**; é aquele que traz situações reais para colocar em confronto e/ou complementaridade aos conhecimentos do estagiário. As situações de ponderação sobre a prática e de resolução de problemas são necessárias para o desenvolvimento e incentivo às atitudes reflexivas, indicando a necessidade de considerar todo o contexto, inclusive os de relações, dando valor à ajuda recebida e instigando o aperfeiçoamento do autoconhecimento. Segundo essa compreensão, ainda, o supervisor deve ser aquele que alicerça a reflexão dos estudantes e auxilia na organização das informações e análises; ele tem que ser o facilitador da aprendizagem, aquele que incentiva as tentativas e erros, fazendo deste um momento de crítica e aprendizado da profissão (ALARCÃO, 1996).

As principais contribuições do supervisor na formação do estagiário, em síntese, relacionam-se à orientação no cotidiano de trabalho, envolvendo a forma pela qual essa orientação é transmitida e também sua abrangência, com ênfase a questões de ordem comportamental. Essas contribuições se expressam também em serem modelo parental, ou seja, estabelecem relações de proximidade e cuidado com o estagiário que se estendem a aspectos pessoais. Foi destacada ainda a postura do profissional como uma contribuição, no

sentido de ensinarem o estagiário a resolver na prática as demandas de trabalho. Os supervisores se percebem com a atribuição de pensar e organizar as situações de aprendizagem no cotidiano de trabalho, sendo essa sua contribuição essencial.

Percebeu-se a partir dos dados levantados que o papel de supervisor de estágio é vivenciado inclusive para além do cotidiano de trabalho, já que, ao representarem também modelos parentais, alguns acabam por estabelecer vínculos de proximidade e cuidado que se assemelham aos de pais e filhos, por exemplo. O supervisor tem papel de ser o profissional de referência, aquele que apresenta o dia a dia da profissão, composto por detalhes técnicos e comportamentais, ambos necessários para o desenvolvimento do estagiário. Ele é o orientador na prática, aquele que acompanha a trajetória do estagiário esperando dele o retorno na qualidade das atividades desenvolvidas.

A identificação das contribuições do supervisor de estágios tornou mais evidente a amplitude da atribuição dos profissionais que exercem essa função. Percebeu-se que os limites de sua atuação vão muito além da referência profissional, e, também, que eles se constituem e são constituídos pelas práticas diárias de ensino/aprendizagem na relação com os estagiários que orientam.

Examinar detidamente a percepção dos supervisores sobre a importância que atribuem aos estágios, as estratégias que adotam para realizar a supervisão e as concepções que possuem a respeito do papel de supervisor permitiu compreender quais são as contribuições que concretamente esses profissionais fazem e trazem para as vivências dos estagiários no cotidiano do trabalho. Aborda-se mais detidamente a respeito no capítulo que segue.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo não se propõe a estabelecer “conclusões”, uma vez que os resultados encontrados são produtos da prática e ainda pouco alimentados e discutidos pela literatura; mesmo assim, considera-se que os objetivos inicialmente traçados para esta investigação foram contemplados satisfatoriamente. Busca-se aqui sintetizar a respeito de quais são as contribuições dos supervisores, a partir do conjunto dos dados obtidos e analisados nos dois capítulos anteriores, e também registrar limitações do estudo, indicações para futuras pesquisas e sugestões que podem ser incorporadas aos contextos de prática da supervisão.

6.1 AFINAL, QUAIS SÃO AS CONTRIBUIÇÕES?

Nos momentos iniciais deste trabalho, quando da escolha do tema, delimitação do problema e reflexões sobre sua relevância intentava-se conseguir bons momentos de intervenção no campo e resultados que pudessem responder a tantos questionamentos feitos a partir do contato com os supervisores locais de estágio. Já durante a primeira etapa da pesquisa, com a participação espontânea de 250 supervisores respondendo ao questionário enviado, obteve-se a confirmação de que realmente a temática precisava ser explorada. Depois, a participação dos supervisores nas entrevistas contribuiu significativamente para a compreensão de muitas lacunas percebidas na prática de trabalho com esse tema e com esse público, embora outras tantas tenham se revelado ainda não preenchidas.

O objetivo geral proposto era de **compreender as contribuições de supervisores para as vivências de estagiários em contextos de trabalho**. Para alcançá-lo, traçaram-se especificamente os objetivos de caracterizar os profissionais que exercem essa função, identificar suas percepções sobre a importância dos estágios e o papel de supervisor e, ainda, conhecer as estratégias adotadas no exercício da supervisão.

A caracterização obtida evidenciou um perfil sociodemográfico dos supervisores composto por profissionais de faixa etária bastante diversa; são homens e mulheres com formação predominante em nível superior que mantém vínculo empregatício há mais de cinco anos nas empresas/organizações em que trabalham. Pelos expressivos 75,5% de

profissionais com nível superior e os 90% que atuam na área de formação, conclui-se que esses profissionais possuem as condições para atender à demanda por qualificação trazida pelos estagiários e também atendem ao requisito legal de formação e/ou experiência na área.

As **percepções sobre a atividade de supervisão** demonstraram que a função é desenvolvida atendendo de um a quatro estudantes. Esse número se mostra razoável para a realização de uma supervisão satisfatória, já que a Lei 11.788/2008 coloca como limitador um número máximo de 10 estagiários por supervisor. Esse dado permite supor que as práticas de aprendizagem se desenvolvem em **contextos que favorecem a participação efetiva do supervisor**. Essa condição tende a favorecer o relacionamento entre supervisor e estagiários, proporcionando **momentos de aprendizagem**, destacados como um dos principais legados do estágio.

Os **sentimentos de satisfação** dos supervisores em relação à atribuição de supervisão exercida levam a considerar que o des/envolvimento dessa/nessa atribuição característica de aprendizagem confere aos profissionais **sentimento de contribuição, utilidade e comprometimento**. Ao destacarem que o estágio é **vivência importante na vida acadêmica e profissional dos estudantes**, os supervisores, qualificados para a função, se constituem como elementos primordiais na formação dos estagiários sendo que os ensinamentos relacionados às **questões técnicas e comportamentais** têm destaque nessa atuação.

No que se refere às **contribuições dos supervisores para as vivências de estagiários nos contextos de trabalho**, os resultados da pesquisa evidenciaram que elas se concretizam no cotidiano de trabalho, pelo entrelaçamento entre a **importância do estágio, as estratégias de supervisão e o papel dos supervisores**, exatamente as três categorias analisadas e pelas quais se tecem as considerações que seguem.

O aprofundamento da questão, possível pelas análises, possibilitou compreender que essas contribuições se efetivam de modo tácito no cotidiano, considerando a **importância dos estágios** como valoroso momento de inserção e aprendizagem do aluno estagiário (FRANCISCO; PEREIRA, 2004). O estágio torna-se efetivamente momento que **referencia a prática profissional** pela ação educativa, quando o estudante contrapõe as teorias e dinamiza a prática. Ele também se coloca como questionador da prática do próprio supervisor, que em muitos momentos precisa atualizar seus conhecimentos de modo a acompanhar as demandas trazidas pelos estudantes. **Neste contexto ele**

também se faz aprendiz, instaurando um processo de reciclagem contínua (BURIOLLA, 2010). Esse ir e vir entre ensinar e aprender potencializa as contribuições ao estagiário nos cotidianos de trabalho.

Tido como prática real da profissão, o estágio coloca o estudante no cenário profissional composto por todos os elementos, sujeitos e contextos que fazem dele um momento de aprendizagem real. Definido em lei como ato educativo, o estágio agrega caráter dinâmico, vivencial e prático ao estudante e requer do supervisor acompanhamento e orientação.

No discurso dos participantes destacou-se a percepção transformadora do estágio, quando possibilita o contato significado com o mundo do trabalho. Quando Beto relembra e compara os primeiros dias dos estagiários e os compara aos finais, destacando que os estudantes nem parecem mais estagiários, reafirma a importância do **envolvimento prático e ativo** destes no ambiente de trabalho com consequente maturação profissional, nas dimensões técnica e comportamental. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) indicam que o **envolvimento ativo do estudante no ambiente de estágio**, define a importância de perceber que ele é também responsável pelos desvelos da profissão, aspecto que também é ressaltado por outros autores (FRANCISCO; PEREIRA, 2004; GOUVÊA, 2008; MACEDO, 2010; BURIOLLA, 2010, 2011; LEWGOY, 2010).

O supervisor de estágio precisa estar envolvido nesse contexto como o profissional que **estimula o aprendizado e desenvolvimento do estagiário** no contato com a profissão, incentivando sua autonomia. Configura-se assim um encaminhamento que se torna valoroso tanto para o estudante, que tem ao seu dispor a realidade do contexto de trabalho para o exercício profissional, quanto para a empresa/organização, que tem a possibilidade de agregar os conhecimentos trazidos pelo estagiário, dinamizando e proporcionando a melhoria da sua força de trabalho. Este contexto que destaca a importância do estágio e sua contribuição para a qualificação profissional assume, desse modo, um caráter de retroalimentação que se estabelece no processo de ganhos para as empresas, estudantes e também escolas.

As instituições de ensino, apesar de comumente percebidas como afastadas desse processo, iniciando pelo distanciamento curricular com o mundo do trabalho, também se beneficiam do estágio, já que os alunos estagiários mostram-se mais críticos, atentos e questionadores em sala

de aula, percebendo-se como capazes de discutir e contribuir pedagogicamente em um cenário que muitas vezes os considera apenas como explorados. Compreender a participação ativa do estagiário neste processo que é educativo por excelência, destaca-se como aspecto contributivo ao estágio, inclusive para enfraquecer o discurso do *escraviário*. As análises desta pesquisa permitiram inferir que, por se tornarem mais críticos, maduros e conscientes das suas atribuições no campo de estágio, os estagiários acabam não sendo diferenciados dos trabalhadores. Este fato põe em destaque novamente a figura do supervisor de estágio, como profissional qualificado e atento, que deve planejar e estruturar as práticas do estagiário de modo a possibilitar essa integração entre a formação e o exercício profissional.

Ressaltam-se aqui as dificuldades, durante os momentos de análise e reflexões sobre os resultados deste trabalho, decorrentes da escassez de estudos ou publicações acadêmicas tratando da relação supervisor de campo/estagiário. As reflexões também foram indicando haver um afastamento das instituições de ensino em relação aos contextos de estágio, como se se tratassem de dois mundos estanques, um onde o jovem estuda e outro onde vivencia os cenários de prática, sem que estes dois espaços dialoguem e/ou estabeleçam interlocuções. E então algumas indagações emergem: como as instituições de ensino têm refletido sobre as práticas de estágio? Se não por pesquisas e publicações científicas, que se revelaram escassas, em que bases essas discussões têm se assentado? A quem cabe buscar o diálogo e a interlocução? Como os estudantes vivenciam psicologicamente a dicotomia entre a escola e o trabalho?

As **estratégias de supervisão** identificadas parecem facilitar a ação dos profissionais e indicam o envolvimento direto do supervisor, bem como seu compromisso com a vivência dos estagiários no contexto de trabalho. Foi possível perceber que essas estratégias são constituídas como formas de trabalho efetivadas na relação com os estagiários, considerando as particularidades de cada contexto de trabalho. Por não ser caracterizada como tarefa única sob responsabilidade do supervisor, a supervisão acaba sendo desenvolvida paralelamente às demais ações cotidianas desse profissional.

Desse modo, a supervisão configura-se como uma prática não sistematizada de ação, que acontece na maior parte dos casos entrelaçada às demais. Ainda assim, esses profissionais sentem-se satisfeitos com a atribuição, consideram o estágio como momento

importante de contato com a prática e se percebem parte ativa e fundamental para o desenvolvimento dos estagiários, por mais que tenham sido referidas indicações de sobretrabalho. Uma das participantes qualificou inclusive essa tarefa como um “presentão”. Infere-se que quanto mais envolvido, preparado e consciente da importância dessa atribuição, melhores são as estratégias adotadas para o acompanhamento dos estagiários.

Os supervisores salientaram a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho, a falta de capacitação para a função e a não institucionalização da supervisão de estágio como fatores que interferem sobremaneira para a organização de estratégias mais eficazes no acompanhamento dos estagiários. Somando-se a estes, se percebeu por meio dos relatos a falta de planejamento e de valorização desta atividade por parte das organizações, o que leva os profissionais a utilizarem os recursos que lhes são mais familiares para a orientação dos estudantes. Nesse sentido, **a prática foi destacada como estratégia mais eficaz** de supervisão, pois contempla todos os elementos, situações, soluções e conflitos com os quais o estudante vai lidar mesmo após a conclusão do período de estágio.

Contatos diários e orientações de modo verbal foram as estratégias mais referidas. Dada a falta de qualificação para o exercício da função de supervisor, constata-se novamente a constituição dos conhecimentos tácitos na orientação dos estagiários: os recursos utilizados são, em sua maioria, produção dos próprios supervisores, que buscam na prática exemplos estratégicos e eficazes para relacionar com a teoria e efetivar a qualificação do estudante. A esse respeito Martins (2011) corrobora as afirmações de Bianchetti (2001) quando destacam que esses saberes constituídos na prática nem sempre estão relacionados ao saberes técnicos ou àqueles relacionado aos cargos ocupados, sendo constituídos a partir da relação com o trabalho e suas particularidades.

Foram identificados também alguns recursos mais estruturados, como roteiro de atividades e manual de orientações, como maneira prévia para guiar as atividades dos estagiários, já que há falta de tempo e de disponibilidade dos supervisores para estarem constantemente acompanhando os estagiários. Suscitou-se a impressão de que essas ferramentas são organizadas e repassadas quando do início do estágio, poupando o supervisor em momentos posteriores de enfatizar o trabalho a ser feito.

Não foram destacados momentos específicos para avaliação dos

estagiários, salvo aqueles realizados pelas instituições de ensino e obrigatórios por lei. As avaliações ocorrem por meio do envolvimento dos estudantes em momentos de avaliação conjunta com toda a equipe. Tecendo considerações sobre as estratégias utilizadas pelos supervisores para desenvolverem os estagiários e se reciclarem como profissionais, entende-se que o supervisor “deve, contudo, ter sempre em mente que **as estratégias não se excluem**, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o acto de educar está sempre contextualizado e é extremamente complexo” (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 118, grifo nosso).

Acredita-se que quando o **espaço para a supervisão for instaurado como importante**, nas e pelas organizações, certamente os futuros profissionais, forjados na prática, também serão encarregados pelos movimentos de continuidade de mudanças e reflexões sobre as profissões. Buriolla (2010) destaca a necessidade de ser constituído um momento específico para a supervisão e que ele deva ser respeitado, de modo que se torne uma atividade significada e não seja relegada a um segundo plano. Acredita-se que pela preparação/capacitação do supervisor, quando a eficácia da sua contribuição puder ser sentida, certamente esta atribuição terá destaque privilegiado perante as demais que corriqueiramente desenvolvem.

Ser supervisor, nos contextos descritos, suscita diversos sentimentos e produz significados importantes que traduzem como o profissional se coloca na prática profissional. A **responsabilidade** foi o significado que teve maior destaque na percepção dos supervisores quando refletiram sua postura profissional como supervisores de estágio, atrelando a ela sentimentos de cuidado e preocupação com a formação dos estagiários, mas também consideraram a constituição da sua reputação profissional que se coloca como **referência ao estudante**. O supervisor é tido pelo estagiário como **modelo de conduta profissional** e também pessoal, e percebe-se que as posturas adotadas poderão influenciar positiva ou negativamente na formação da identidade profissional do estudante. Em função disso, novamente se destaca a importância da capacitação aos profissionais que atuam como supervisores de estágio, para que estejam atentos e conscientes da importância dessa atribuição.

O caráter de **responsabilidade** na formação profissional, tão destacado pelos supervisores, também é **compartilhado** com o estagiário, com o intuito de que este se perceba ativo e importante na construção do seu processo de aprendizagem. Essa preocupação

desencadeia no estudante maior interesse pela prática das atividades e também faz com que perceba o resultado das suas ações refletido no cotidiano. Novamente, trazem-se para discussão apontamentos na direção de enfraquecer considerações de subutilização de estagiários e mais uma vez se destaca que a capacitação dos profissionais, seja sobre os preceitos legais, mas, sobretudo, sobre a atuação como supervisor, pode contribuir sobremaneira para que os programas de estágio se configurem como reais práticas de aprendizagem e formação profissional.

Ainda sobre o sentimento de responsabilidade vale o destaque para o **papel de acolhedor** percebido nas ações descritas pelos participantes. Por serem a referência dos estagiários também fazem a recepção dos estagiários, destacaram especialmente o início deles no campo já que para muitos o estágio marca o primeiro contato com o mundo do trabalho. Ainda por se constituírem como referência profissional aos estagiários, há necessidade de envolvimento que prescinde responsabilidade e capacitação.

Os supervisores descreveram suas contribuições, sem o explicitar, relacionando-as à formação da identidade profissional dos estudantes: declararam que os aspectos técnicos são ensinados na prática, mas especialmente as dimensões comportamentais ganham destaque em suas orientações, abrangendo informações inclusive sobre posturas adequadas no ambiente de trabalho. Nenhuma, ou poucas dessas contribuições comportamentais é contemplada nas grades curriculares; quando trabalhado no contexto escolar, o tema geralmente é organizado como atividade extra, por meio de convidados externos, expressando a pouca habilidade das instituições formadoras em ensinar elementos necessários para o desenvolvimento do estudante como profissional. Enfatiza-se, desse modo, novamente o contexto escolar como uma realidade descolada do mundo do trabalho.

No relacionamento cotidiano com os estagiários os supervisores declaram assumir também modelos parentais aos estagiários, quando se colocam como ouvintes e intervenientes em situações pessoais refletidas no dia a dia. Por vezes entendem que devem cuidar, outras bronquear, mas sempre ocupando papel daquele que se coloca como mediador e referência. Essas condutas corroboram apontamentos da literatura acerca das influências das questões socioafetivas no contexto da supervisão como um elemento constituinte desse processo (LEWGOY, 2010; BURIOLLA, 2010).

O que se expôs até aqui permite considerar que, com o advento da nova lei, os programas de estágio parecem passar por um **momento de transição**, quando deixam de ser simplesmente um meio mais barato para contratação de mão de obra para se tornarem possibilidades de admissão de pessoas qualificadas, já que o mercado não dispõe suficientemente de profissionais nestas condições. Pelo critério de formação atrelado aos programas de estágio, é mais facilmente compreensível e aceito que alguém sem experiência possa ser desenvolvido enquanto ainda estuda e posteriormente inserido no quadro efetivo das empresas/organizações.

Vale destacar, sobre essa questão, que se por um lado a gestão dos estágios ainda apresenta suas limitações também na ação dos supervisores, até pouco tempo atrás não existia qualquer preocupação com a qualificação desses processos e muito menos com os supervisores. É de se considerar, portanto, que se assiste a pequenos avanços, e acredita-se que aos poucos esses comportamentos de interesse pela qualificação e preocupação com a formação do estudante em serviço irão criando uma cultura de compreensão do papel do supervisor como preponderante na qualificação dos estagiários nos contextos de trabalho. Entidades mediadoras na contratação de estagiários (como CIEE e IEL, por exemplo) vêm organizando e oferecendo programas de orientação a gestores de estágios e supervisores de estágio. Não obstante se caracterizem majoritariamente como programas curtos e de caráter informativo em especial sobre a nova lei, também já contemplam orientações sobre as competências necessárias para desenvolver os papéis da supervisão, de modo a incentivar o aprendizado para o exercício dessa função¹⁷.

Sintetizam-se finalmente as efetivas **contribuições dos supervisores de estágio para as vivências de estagiários no cotidiano de trabalho**. Inicialmente e por ter grande evidência, destaca-se a **importância dos programas de estágio**, adequadamente desenvolvidos, considerando o contexto organizacional, escolar, estruturado para enfatizar o aprendizado do estudante com a designação de profissional capacitado, consciente e reflexivo sobre a sua atuação enquanto supervisor. Ressalta-se também a contribuição de todo este processo para a capacitação e desenvolvimento de profissionais que

¹⁷ O Instituto Evaldo Lodi, inclusive, na condução de programa que premia as melhores práticas de estágio, coloca como um dos critérios de pontuação as questões relativas à supervisão dos estagiários (IEL, 2012).

possam estruturar suas carreiras de modos críticos e sustentáveis, ou mesmo para a reflexão e/ou confirmação da **escolha profissional** (BARDAGI; BOFF, 2010; TEIXEIRA; GOMES, 2004; MELO; BORGES, 2007); em todas as relações criadas ou estabelecidas neste contexto, percebe-se que a presença da supervisão faz diferença.

Gonçalves (2010), quando destaca que o supervisor de estágios **contribui de modo significativo na transição e efetivação dos conhecimentos** adquiridos nas escolas com aqueles do dia a dia de trabalho, indica que ele deve proporcionar aos seus estagiários o **desenvolvimento de competências** que favoreçam o seu desenvolvimento **técnico/prático, cognitivo/comportamental**, uma vez que tais competências, por mais que sejam trabalhadas nos contextos escolares, somente serão devidamente assimiladas quando no contato real com a prática. Assim sendo, o supervisor torna-se muito mais do que uma figura de referência; ele é, como destaca Alarcão (1996), **mobilizador de mudanças**, aquele que pensa e organiza o aprendizado e pode auxiliar realmente a formação de novos profissionais.

Certamente as **contribuições técnicas e comportamentais** propiciadas pelo contato dos estagiários com os supervisores são facilitadoras da identificação das peculiaridades da profissão escolhida, como também servirão de aporte real ao contexto laboral, quando exigem posturas mais maduras, críticas, reflexivas e com visão sistêmica do todo. O supervisor de estágio, nesse sentido, torna-se o **mediador** entre os mundos do saber (ou não) e do fazer. Essa função propicia contribuir com a **integração dos estagiários no mundo do trabalho**, acolhendo e transmitindo segurança ao estudante, especialmente no início dessa relação.

A responsabilidade atrelada à função de supervisionar colabora para o envolvimento ativo do estudante no contexto de trabalho e promove gradativamente o seu **amadurecimento e formação da identidade profissional**, quando **o saber se funde ao fazer**, constituindo uma relação que vai além do saber fazer, estabelecendo-se a reflexão sobre o fazer na re/construção das práticas. “É bom lembrar que esse aprendizado não consiste em repetir experiências, mas consiste em formar para pensar, para perceber e interpretar a realidade social como pressuposto para uma intervenção profissional competente” (GOUVÊA, 2008, p. 63).

Como os supervisores expressaram, o estágio beneficia as organizações e especialmente os estudantes, mas essa relação precisa ser

pensada, os **espaços para a aprendizagem precisam ser planejados** e ao estudante dever ser fornecida uma supervisão que **sustente a autonomia** e não a tutela dos estagiários, para que o saber seja reflexivo, prático e promotor de mudanças. “O esforço do supervisor é dirigido no sentido da aprendizagem do supervisionado, e não no sentido de reforçar o seu desempenho inadequado. Privilegia-se, aqui, a cooperação, a confiança, a compreensão, o respeito à autonomia do aluno como valores” (BURIOLLA, 2010, p. 172).

Conclui-se, então, que a **capacitação dos supervisores** se torna a base para modificação de boa parte deste processo. “Seria de todo importante que a obtenção desta formação fosse condição necessária para o desempenho deste cargo de tão grande responsabilidade” (GONÇALVES, 2010, p. 19). A capacitação dos profissionais para o exercício dessa função torna-se importante, pois **supervisão de estágio** pressupõe processo de acompanhamento e aprendizagem para o aperfeiçoamento profissional (GOUVÊA, 2008).

Destaca-se, porém, que somente pela qualificação do supervisor o contexto pouco se altera. Chega-se ao momento de considerar que as práticas de estágio sejam valorizadas como tal; é momento mais que tardio de descaracterizar os jargões e ações desvirtuadas, e de compreender e efetivar o estágio como prática educativa e de busca pela excelência no aprendizado, contando para isso com profissionais capacitados para o acolhimento e orientação dos estudantes nos contextos de trabalho. Por fim concordando com os apontamentos de Lewgoy (2010), conclui-se que a contribuição primordial do supervisor é ensinar e não transferir conhecimentos, pois é pela prática e contato através da vivência que o aprendizado sobre os contextos de trabalho se efetiva.

6.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO, INDICAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS E SUGESTÕES PARA OS CONTEXTOS DE PRÁTICAS

A reunião de tantas informações e o contato direto com as realidades da supervisão de estagiários instigou a vontade de registrar informações consideradas relevantes para a configuração de bons momentos de supervisão. Embora este estudo tenha tido caráter acadêmico, é de se supor que essas informações possam posteriormente

ser utilizadas de modo mais concreto em contextos de práticas de estágio, ganhando caráter aplicado.

Inicialmente considera-se importante destacar que a supervisão de estagiários deve estar associada à concepção de estágio nos termos do descrito na Lei 11.788/2008, ou seja, como “ato *educativo escolar supervisionado*” (BRASIL, 2008). Sem essa compreensão do estágio como extensão de práticas educacionais e dos estagiários que circunstancialmente compõem os ambientes laborais como aprendizes, torna-se difícil considerar e defender a supervisão de estágio como de contribuição efetiva na formação dos estagiários.

Ainda se consideram fundamentais, também, a valorização e a definição de um espaço/tempo para a supervisão, como parte integrante das rotinas de trabalho do profissional que atua como supervisor. Parece difícil concretizar esta indicação, mas a partir do momento em que a supervisão for significada em sua real contribuição e o profissional puder organizar seu tempo e considerar esta atribuição como uma dentre as demais componentes de suas rotinas de trabalho, parece ser possível a conciliação.

Cabe também às empresas/organizações valorizarem o processo de designação para a função de supervisor, buscando inclusive compatibilizá-la com a disponibilidade ou aptidão pessoal dos profissionais e não apenas com as descrições dos cargos. Na mesma direção, vale lembrar, também, que algumas das habilidades tidas como importantes para o exercício dessa função podem compor programas de desenvolvimento e/ou capacitação nas empresas/organizações. Momentos sistematizados destinados à capacitação de profissionais supervisores certamente auxiliariam substancialmente na formação de supervisores, como também o favorecimento de trocas de experiências entre os profissionais a respeito desse papel.

Acredita-se que as instituições de ensino também possam atuar de modo mais próximo junto às empresas que abrem oportunidades de estágio. Ambas as instâncias mantêm relações e contatos diários com os estudantes, mas cada qual de sua parte, sem trocas relevantes. Contatos sistemáticos entre orientador acadêmico/escolar e supervisor de campo são uma forma de concretizar essa aproximação, podendo resultar em parcerias com resultados mais expressivos no que se refere à qualificação de estudantes.

As agências integradoras de estágio, por sua vez, podem facilitar o contato entre escolas e empresas com a oferta de programas voltados aos públicos específicos, com foco no desenvolvimento dos profissionais para atuarem como supervisores, bem como com

orientações de como criar e manter programas de estágios atrativos. Nesse cenário, podem ser consideradas as demandas do mundo do trabalho, aliadas às características do público que busca pela inserção.

Não se pode ignorar, ainda, a postura do estudante neste contexto, cabendo também a ele saber valorizar a oportunidade conquistada e por ela produzir todo o conhecimento de qualificação, para que possa se desenvolver como um profissional atento ao mundo do trabalho com suas demandas e percalços. Aos estudantes fica também a responsabilidade pela busca e disseminação das boas práticas de estágio, fortalecendo o movimento de desconstrução daqueles que descaracterizam o estágio.

Tendo por base, especialmente, estudos desenvolvidos em Portugal (GONÇALVES, 2010; ALARCÃO, 1996), relativos, em sua expressiva maioria, ao campo da educação, apresentam-se abaixo alguns apontamentos práticos para a supervisão de estagiários. O supervisor necessita compreender que seu envolvimento com o programa de estágio vai além das orientações técnicas. Assim sendo, deve ficar atento para avaliar e/ou desenvolver ações voltadas à orientação, acompanhamento e avaliação dos estagiários nos seguintes aspectos:

- Nas rotinas de trabalho diárias, acompanhar e orientar o desenvolvimento das atividades designadas ao estagiário;
- Reunir-se regularmente com os estagiários, procurando questionar sobre as rotinas desempenhadas e fornecer *feedbacks* sobre aquelas que têm acompanhado;
- Estimular a reflexão e a autoavaliação dos estagiários sobre suas práticas profissionais, localizando-as no contexto de trabalho e estabelecendo possíveis relações com a teoria;
- Incluir os estagiários como coresponsáveis pelo desenvolvimento do estágio e também pelo desenvolvimento do supervisor, na medida em que deve ser estimulado a manter-se atualizado para melhor orientar os estudantes;
- Estimular e criar possibilidades para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, também os responsabilizando pelos resultados das atividades a eles designadas;
- Dispor de momentos em que possa desempenhar as tarefas de rotina, para que os estagiários percebam sua forma de atuação, sigam o exemplo ou até mesmo questionem a postura do supervisor, e possam também apresentar sugestões de melhorias ao processo;
- Lembrar sempre dos aspectos técnicos e comportamentais junto aos estagiários. Orientações sobre frequência, ausências, atrasos,

apresentação pessoal, normas e regras da organização, relacionamento hierárquico e suporte aos momentos de dificuldade dos estagiários, também se enquadram nas atribuições da supervisão.

- Sempre que possível, manter os registros dos momentos de avaliação com os estagiários. Uma breve ata auxilia e registra os aspectos tratados na reunião e marca os combinados feitos entre as partes para a evolução do aprendizado e das rotinas, sempre visando à melhoria dos processos.

- Planejar a supervisão, fazendo dela uma atribuição que possa agregar ao cargo. Pensar nas possibilidades de atuação dos estagiários e da melhoria dos processos, com o auxílio dos mesmos. Não tutelar e não centralizar as tarefas; repassar aos estudantes a possibilidade de experimentação com autonomia.

- Estabelecer um contrato de trabalho que deixe claras as responsabilidades envolvidas. Acompanhar o desenvolvimento das rotinas e, sendo necessário, fazer os alinhamentos possíveis para que os estagiários tenham sucesso no desempenho de suas tarefas.

- Estimular sempre os momentos de reflexão e de avaliação sobre as atividades realizadas e também sobre as posturas adotadas nos contextos de trabalho.

Considera-se que essas orientações permitem aos profissionais realizarem uma breve reflexão sobre sua atuação enquanto supervisor. Elas não objetivam limitar a prática da supervisão; pelo contrário, buscam fortalecer as ações que promovam sempre o estudante como sujeito ativo no processo, guiado pelo supervisor ciente de sua responsabilidade nesse desenvolvimento.

Por último, mas não menos importante: sendo impossível discutir todos os aspectos suscitados por esta investigação, indicam-se algumas **limitações deste estudo**. Primeiramente, as raras publicações encontradas sobre a temática; destaca-se a dificuldade de encontrar, seja em bases de periódicos, livrarias ou bibliotecas, artigos, livros ou referências sobre a atuação especificamente de supervisores locais de estágio. Os poucos materiais identificados, significativamente concentrados no campo da educação, enfermagem e serviço social, todos abordam o supervisor destacando o professor orientador, ou seja, aquele que orienta o estágio, mas faz parte do mundo acadêmico e não se encontra inserido no cotidiano do trabalho nas empresas/organizações. Algumas raras menções a aspectos relativos aos supervisores de campo apareceram, porém pouco significativas para servirem de base teórica para este estudo. Destarte, os resultados foram

discutidos majoritariamente a partir dos próprios dados empíricos.

Outra limitação a ser considerada refere-se ao fato de a pesquisa em sua etapa de entrevistas ter se restringido a supervisores atuando na Grande Florianópolis. Certamente o contato com supervisores de outras regiões do Estado de Santa Catarina enriqueceria e diversificaria ainda mais a investigação. Porém, as rotinas de trabalho e acadêmicas da pesquisadora impossibilitaram este contato, ficando o mesmo restrito à primeira etapa da pesquisa, por meio dos questionários aplicados.

Por fim, o limitador maior, acredita-se, de qualquer estudo, são as questões relacionadas ao tempo. Os estudos, leituras, análises, questionamentos, investigações e discussões não cabem nos prazos propostos, resultando sempre o trabalho final como de certo modo inacabado e ensejando novos estudos.

A título de sugestões para novas pesquisas referentes a essa temática, considera-se relevante identificar a percepção de estagiários sobre as contribuições dos supervisores nos processos do cotidiano de trabalho. Os estudantes são a outra extremidade neste processo, e, sendo assim, suas avaliações complementariam muitas lacunas deixadas por este trabalho, lançando mais luz sobre a questão.

O cruzamento de dados e demais informações relacionadas à trajetória profissional e ao histórico de vida dos supervisores também poderia ser agregados a este estudo, constituindo um mapeamento mais aprofundado entre as relações estabelecidas nas trajetórias pessoais e aquelas vivenciadas no mundo do trabalho. Do mesmo modo, o aprofundamento e a discussão de alguns conceitos também ficam como indicativos para trabalhos futuros.

Talvez ainda coubesse aqui uma investigação mais ampliada, considerando as percepções dos dirigentes de empresas/organizações, das escolas, estagiários e supervisores, em uma tentativa de compreender o processo de supervisão sob uma perspectiva ainda mais ampla. Finalizando, resta dizer que não faltam indicações para a continuidade deste estudo; tem-se a constatação de ser um campo ainda pouco estudado e, portanto, com muitas possibilidades de investigação.

Enfim, tem-se a convicção de que estas são apenas as linhas iniciais de uma discussão complexa, em função das múltiplas variáveis envolvidas. Nesse sentido, novos estudos sobre estágios e o papel do supervisor sem dúvida contribuirão para a formação de profissionais éticos, reflexivos e críticos sobre suas práticas, deixando cada um sua marca na trajetória dos outros.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Liana. Com crise, Europa vive ‘onda de exploração de estagiários’. **BBC Brasil**, 2012. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/08/120828_espanha_es tagio_lgb_rn.shtml>. Acesso em: Acesso em 19 de junho de 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; MOUSSAOUI, Isabelle Garabuau. **Os métodos qualitativos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ALARCÃO, Izabel. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Sísifo. Revista de ciências da educação**. n. 8, p. 119 – 128, Jan/Abr. 2009. Acesso em: 27 mai. 2013.

_____(Org.). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Izabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996. (Cidine) p. 09 -39.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Izabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996. p. 89 – 122. (Cidine).

ANTUNES, Ricardo. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 1999. v. 2, p. 55-59.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARROYO, Miguel. O direito do Trabalhador à Educação. In: GOMES

et al, **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987. p. 75-91.

_____. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011, p. 138-165.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS – ABRES. **Pesquisa sobre estágio**. ABRES 2008. Disponível em <<http://www.abres.org.br/v01/stats/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDAGI, Marúcia Patta; BOFF, Raquel de Melo. Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. **Avaliação**. Campinas, v.15, n. 1, p.41 – 56, mar/2010.

BASSI, Marina; BUSSO, Matias; URZÚA, Sérgio e VARGAS, Jaime. **Desconectados**: habilidades, educação e emprego na América Latina. BID Educação, 2012. Disponível em <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36714635>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERTELLI, Luiz Gonzaga. Entrevista In: **Guia prático para entender a nova lei do estágio**. São Paulo: CIEE, 2008. (Título II).

BERTELLI, Luiz Gonzaga. **Apresentação** In: NISKIER, Arnaldo; NATHANAEL, Paulo. **Educação, estágio & trabalho**. São Paulo: Integrare, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações**: desafios à educação. Petrópolis/Florianópolis: Vozes/UFSC, 2001.

BOGDAN, Roberto. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1977**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da república federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei 10.097** de 2000 de 19 de setembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. **Política Nacional da Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude. Fundação Friedrich Ebert. 2006, 140p. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05611.pdf>>. Acesso em 30 out. 2011.

BRASIL. **Lei 11.788** de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em: 26 out. 2010.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **RAIS e Caged indicam crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho**. 2008b. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/cresce-a-participacao-da-mulher-no-mercado-de-trabalho/palavrachave/mercado-de-trabalho-rais-mulheres-crescimento-das-mulheres.htm>> Acesso em: 09 jun. 2013.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O estágio supervisionado. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CÂMARA, Sheila Gonçalves; SIERRA, Jorge Castellá; PIZZINATO, Adolfo. Que portas abrem no mercado de trabalho para os jovens em tempos de mudanças? In: SARRIERA, Jorge Castellás; ROCHA, Kátia Bones; PIZZINATO, Adolfo. **Desafios do mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 73 – 114.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA- CIEE. **Projeto Valor do Estágio**. São Paulo: Instituto Interscience, 2004. CD-ROM

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA- CIEE. **Demonstrativo de nº de UCE's ativas por unidade operacional**. Florianópolis, 2013, Documento Interno CIEE/SC.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA – CIEE. **Relatório de pesquisa**. O perfil e as expectativas dos jovens catarinenses com relação ao mercado de trabalho e o vínculo da formação acadêmica e profissional. Florianópolis, 2012.

DAYRREL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** n.24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONOMICOS –DIEESE – Juventude: Diversidade e Desafios no Mercado de Trabalho Metropolitano. **Estudos e Pesquisas**, n. 11, set. 2005. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/estpesq11jovens.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011.

_____-_____: **A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2012. Disponível em:

<www.dieese.org.br/livro/2012/livroSituacaoTrabalhoBrasil.pdf>.
Acesso em: 06 maio 2011.

DIAS, Rhavena. Escravizados: jornada exaustiva e baixa remuneração. **Jornal On Line da UFPI**, 2010. Disponível em: <<http://jornalonlineufpi.wordpress.com/2010/06/17/escravizados-jornada-exaustiva-e-baixa-remuneracao/>>. Acessado em: 20/06/2013.

ESTEVES, Carla Hiolanda; CAIRES, Susana; MARTINS, Carla; MOREIRA, Maria Alfredo (2008). **Vivência da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores de escola: factores diferenciadores**. Disponível em: <ruc.udc.es> . Acesso em: 22 ago. 2012.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA - FIESC, 2013. **Santa Catarina em números**. Disponível em: <http://www2.fiescnet.com.br/web/pt/site_topo/pei/produtos/show/id/46>. Acesso em: 09 jun. 2013.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas sobre diferentes significados. **Organicom**. Ano 5, n.9, p. 91 – 100, 2º semestre. 2008. Disponível em: <<http://www.revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article/viewFile/165/265>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FRANCISCO, Carlos Manuel; PEREIRA, Anabela de Souza. Supervisão e sucesso do desempenho do aluno do estágio. **Revista Digital**. Buenos Aires. Año 10, n.69.2004. Disponível em: <www.efdeportes.com/edfd69/aluno.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 10.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011, p. 100-137.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em:<

<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 10.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011, p. 25-54.

_____. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: MINAYO, Carlos Gomes et al, **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987, p.13-26.

_____. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: MINAYO, Carlos Gomes et al, **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004, p.13-26.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011, p. 76-99.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, mar./abr., 1995.

GONÇALVES, Cristina Maria Dias. **Análise das concepções dos estagiários e orientadores sobre o processo da supervisão do estágio pedagógico em educação física** – estudo de caso. Orientado por Professora Doutora Ágata Cristina Marques Aranha. Villa Real, 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação / Especialização em Supervisão Pedagógica) – Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Villa Real, 2010.

GOUVÊA, Maria das Graças. Estágio, supervisão e trabalho profissional. **Serviço Social & Realidade**. Franca, v.17, n.1, p.62 – 73. 2008. Disponível em:

<<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4>>. Acesso em 15 out. 2012.

HENRIQUE, Márcio C. O desafio das pesquisas qualitativas. **Revista Educativa**. Goiânia, v.12, n. 2, p. 239-251, jul./dez., 2009.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, n. 3, XXIV, p. 363-372, 2006.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.htm>>. Acesso em: 06 mar., 2011.

INSTITUTO EUVALDO LODI – IEL/SC. **Cartilha melhores práticas de estágio 2012**. Disponível em: <<http://www.ielsc.org.br/web/pt/info/cartilha-melhores-praticas-de-estagio-2012>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA E APLICADA. **Comunicado IPEA 2010, nº 41: Emprego e oferta qualificada de mão de obra no BRASIL: impactos no crescimento econômico pós-crise**. Brasília: 2010. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 24 set., 2010.

KRAWULSKI, Edite. **Construção da identidade profissional do psicólogo: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano do trabalho**. Tese de Doutorado Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 55-75.

LACHTIM, Sheila Aparecida Ferreira e SOARES, Cássia Baldini. Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os

jovens se posicionam? **Trabalho, Educação e Saúde**. 2011, v. 9, n.2, p. 277-294.

LEÃO, Geraldo. Trabalho e desemprego entre os jovens: desafios para as políticas públicas. In: **Revista Outro Olhar – Juventude**. Ano V, n. 6, Belo Horizonte, Nov. 2007. Disponível em: <<http://www.arnaldogodoy.com.br/novo/publicacoes.php?cat=revista>>. Acesso em: 30 out., 2011.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em serviço social: desafios para a formação e exercício profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Ana Paula. **A supervisão de estágio e a avaliação em contexto de trabalho hospitalar**. In: Segundo congresso internacional de avaliação em educação 2010. Disponível em: <www.ese.uminho.pt>. Acesso em: 22 ago. 2011.

MARTINS, Selma Aparecida Caselli. **Cotidiano de trabalho de profissionais da atenção básica à saúde: uma “arena” de sentidos, emoções, saberes e fazeres**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Estágio e Relação de emprego**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 4ª reimpressão. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 29 ed.

Tradução de Reginaldo Sant’ana. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n.3, p.376 – 395, 2007.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, PUC, v.22, n 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 24 fev., 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT Brasil. **A OIT e o emprego de jovens**. Genebra: OIT (2005). Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/-prg_esp/emp_form_jov.php>. Acesso em 22 abr., 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT Brasil. **Perfil do Trabalho Decente no Brasil**. Escritório da Organização Internacional do Trabalho. Brasília e Genebra: OIT, 2009 xiii, v.57, 220p. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/pub/perfil_do_trabalho_decente_301.pdf>. Acesso em: 22 abr., 2011

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **El Trabajo Decente y los Objetivos de Desarrollo del Milenio — ODM 8**. OIT, 2012. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/exrel/mdg/briefs/mdg8.pdf>>. Acesso em: 14 de abr., 2012.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2006.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego**. A situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher, 2007.

_____. _____. Educação e Trabalho: Como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p.383-399, ago. 2004. Trimestral. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jul. 2011.

RAITZ, Tânia Regina; PETTERS, Luciane Carmem Figueiredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v.2, n.3, 2008, p. 408 - 416. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n3/11.pdf>>. Acesso em 15 jun., 2013.

REIS, Claudia da Costa Leite; ORTALE, Virginia Alonso. Programa Saúde da Família: Supervisão ou Convisão? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p.492-501, mar/ abr., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n2/17.pdf>>. Acesso em: 22 ago., 2011.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e Análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v.7, n. 2, p. 305-322, jul./dez., 2005.

SILVA, Marcos A. Os contrapontos da produção acadêmica na emergência da pesquisa qualitativa. **Revista educativa**. Goiânia, v.12, n.1, p. 163-170, jan./jul., 2009.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A dimensão ontológica da trilogia, ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 135 – 164.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; RIBEIRO, Maria José; MARÇAL, Viviane Prado Buiatti. Entrevista em Psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. **Revista Escolar e Educacional**, v.8, n. 1, p.85 – 90, 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Qualidade exige supervisão. **A qualidade dos estágios e sua importância sócio-profissional**. Centro de Integração Empresa-Escola. São Paulo: CIEE, 2005, n. 79, p. 13 – 24.

_____. O estágio em foco. In. NISKIER, Arnaldo; NATHANAEL, Paulo. **Educação, estágio e trabalho**. São Paulo: Integrare, 2006, p. 125 – 132.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**. 2008, Especial, p. 70 – 77.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira; GOMES, William Barbosa. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2004, v. 1, n. 5, p. 47 – 62.

TOLFO, Suzana R.; PICCININI, Valmíria. Sentidos e Significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, 19 (especial), 2007. p. 38-46.

TUMOLO, Paulo Sergio. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação e Sociedade**. 1997, vol.18, n.59, p. 333-350.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**. 2005, vol. 25, n.90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 abr., 2012.

VANNUCCHI, Aldo. O estágio e a inclusão social. In: **A qualidade dos estágios e sua importância sócio-profissional**. Centro de Integração Empresa-Escola. São Paulo: CIEE – 2005, n. 79, p. 25 – 42.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir.; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZÉ NINGUÉM. **Manual de Exploração do Escraviário**. EbooksLibris, 2001. Disponível em:
<<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/escraviario.html>> Acesso em: 20 jun.2013.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Maria Bernardete Martins; BEM, Roberta Moraes de.; GARCIA, Thais. **Procedimentos para apresentação e normalização de trabalhos acadêmicos**: citação (NBR 10520:2002). Florianópolis, 2010. 27 slides, color. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/design/moduloIIIatualizado.pdf>>. Acesso em: 24 jun.2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio**: Lei nº 11.788/2008. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008a. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/cartilha_Lei_Estagio.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA – CIEE. Disponível em: <www.ciee.org.br>. Acesso em: 27 ago., 2010.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA DE SANTA CATARINA – CIEE/SC. Disponível em: <www.cieesc.org.br>. Acesso em: 27 ago., 2010.

CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 23 out. 2010.

Google Acadêmico. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>> . Acesso em: 23 out. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TRABALHO – OIT. Disponível em: <www.oitbrasil.org.br> e <www.ilo.org>. Acesso em: 28 ago. 2010

Periódicos Eletrônicos de Psicologia. Disponível em: <<http://portal.pepsic.bvsalud.org/php/index.php?lang=pt>>. Acesso em: 23 out. 2010.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. Disponível em: <<http://ppgp.ufsc.br/files/2010/09/roteiopesquisa.zip>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SCIELO. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php/>>.

Acesso em: 23 out. 2010.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UFSC. Disponível em:
<<http://portalbu.ufsc.br/normalizacao-de-trabalhos-2/>>. Acesso em: 05
nov. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta solicitando autorização para realização da pesquisa



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Florianópolis, 27 de Fevereiro de 2012.

Ao CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA ESCOLA DE SANTA CATARINA

A/C Sr. Anibal Dib Mussi – Superintendente Executivo do CIEE/SC

Prezado Senhor,

Eu, **DANIELA MENDES**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós- Graduação em Psicologia, nível mestrado, na **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**, venho solicitar sua autorização para utilização dos dados, registros e informações que forem pertinentes, à realização da pesquisa intitulada “**CONTRIBUIÇÕES DE SUPERVISORES NO PROCESSO DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTAGIÁRIOS EM CONTEXTOS DE TRABALHO**”.

Agradeço desde já sua atenção e colaboração, ressaltando que sem ela o desenvolvimento do trabalho não seria viável.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

DANIELA MENDES
 Pesquisadora

Prof^a. Dr.^a EDITE KRAWULSKI
 Professora Orientadora

AUTORIZAÇÃO CIEE/SC

Data / /

ANIBAL DIB MUSSI – CIEE/SC

APÊNDICE B – Carta solicitando autorização para entrevistar profissionais



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Florianópolis, 15 de setembro de 2012.

A: (nome da empresa/organização)

A/C Sr.^a (nome representante empresa/organização) – (cargo)

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, **DANIELA MENDES**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós- Graduação em Psicologia, nível mestrado, na **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**, venho solicitar sua autorização para a realização de entrevistas com o/a colaborador/a (nome colaborador) supervisor/a de estágio nesta organização para compor estudos da pesquisa intitulada “**CONTRIBUIÇÕES DE SUPERVISORES NO PROCESSO DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTAGIÁRIOS EM CONTEXTOS DE TRABALHO**”. Declaro que não haverá nenhum tipo de detalhe apresentado que possa identificar esta organização, nem mesmo trazer qualquer dano ao andamento dos trabalhos aqui desenvolvidos.

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração, ressaltando que sem ela o desenvolvimento do trabalho não seria viável.

Coloco-me à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

DANIELA MENDES
Pesquisadora

Prof.^a. Dr.^aEDITE KRAWULSKI
Professora Orientadora

AUTORIZAÇÃO:

Data / /

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Daniela Mendes, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e pesquisadora do projeto **“Contribuições de Supervisores no Processo de Inserção e Permanência de Estagiários em Contextos de Trabalho”**, sob orientação da Prof^ª Dr^ª. Edite Krawulski. A pesquisa apresenta como objetivo principal investigar qual a avaliação que os supervisores de estágio fazem sobre a importância da sua participação para a inserção e permanência de estagiários em contextos de trabalho.

Convido você a participar desta pesquisa, a qual será desenvolvida através da aplicação de questionário e posterior entrevista. Para registro das informações será utilizado o diário de campo e quando necessária a gravação em áudio das entrevistas. Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, ou desinteresse em mais participar da mesma, estou à disposição para esclarecimentos, através dos telefones 48-9112.2277 e através do endereço eletrônico: danielamendesdm@hotmail.com.

Daniela Mendes
 Pesquisadora principal

Edite Krawulski
 Pesquisadora responsável

Eu, _____, RG nº _____
 declaro estar ciente de que:

- A participação nesta pesquisa é voluntária, e mesmo depois de iniciada, há a possibilidade de desistência sem penalizações de nenhuma ordem;
- Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e para a divulgação acadêmica de seus resultados, sendo que

nesta divulgação não serão identificados os nomes dos/as participantes; quando necessário serão escolhidos aleatoriamente nomes fictícios;

- Não existem riscos em potencial para os/as participantes;
- Fui esclarecido/a sobre os procedimentos desta pesquisa e se eu tiver dúvidas em relação ao estudo, aos procedimentos, riscos, benefícios, ou qualquer outra pergunta tenho o direito de receber respostas;
- Não haverá nenhum custo para os/as participantes da pesquisa;
- Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimentos, a fim de proporcionar maior compreensão sobre a importância dos supervisores em contextos de estágio;

Desse modo, concordo em participar da pesquisa e autorizo que meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis (SC), de _____ de 2012.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE D – Questionário aplicado

Questionário - Pesquisa Contribuições de Supervisores no Processo de Inserção e Permanência de Estagiários em Contextos de Trabalho

Pesquisa Contribuições de Supervisores no Processo de Inserção e Permanência de Estagiários em Contextos de Trabalho TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - MESTRADO Prezado supervisor de estágio, meu nome é Daniela Mendes, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e pesquisadora do projeto “Contribuições de Supervisores no Processo de Inserção e Permanência de Estagiários em Contextos de Trabalho”, sob orientação da Prof^a Dr^a. Edite Krawulski. A pesquisa apresenta como objetivo principal investigar qual a avaliação que os supervisores de estágio fazem sobre a importância da sua participação para a inserção e permanência de estagiários em contextos de trabalho. Convido você a participar desta pesquisa, a qual será desenvolvida através da aplicação de questionário e posterior entrevista. Para que sua participação seja válida, solicito o preenchimento de todas as opções da primeira questão que se refere ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com as informações que lhe forem solicitadas, em seguida responda as outras questões. Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, ou desinteresse em mais participar da mesma, estou à disposição para esclarecimentos, através dos telefones 48-9112.2277 e através do endereço eletrônico: danielamendesdm@hotmail.com Leia todas as informações até o final e em seguida dê início às respostas ao questionário. Obrigada pela sua participação! Daniela Mendes e Edite Krawulski Florianópolis (SC), Junho de 2012.

*Obrigatório

Declaro estar ciente de que:*

- A participação nesta pesquisa é voluntária, e mesmo depois de iniciada, há a possibilidade de desistência sem penalizações de nenhuma ordem;

- Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e para a divulgação acadêmica de seus resultados, sendo que nesta divulgação não serão identificados os nomes dos/as participantes da pesquisa, quando necessário serão escolhidos aleatoriamente nomes fictícios;
- Não existem riscos em potencial para os/as participantes;
- Estou ciente sobre os procedimentos desta pesquisa e se eu tiver dúvidas em relação ao estudo, aos procedimentos, riscos, benefícios, ou qualquer outra pergunta tenho o direito de receber respostas;
- Não haverá nenhum custo para os/as participantes da pesquisa;
- Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimentos, a fim de proporcionar maior compreensão sobre a importância dos supervisores em contextos de estágio;

Você concorda em participar desta pesquisa, conforme as informações expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido?*

- Sim, concordo!
- Não, não concordo!

Identificação*Nome

Identificação*Em que cidade vocês reside?

Deixe o seu e-mail, para posterior contato e/ou devolução dos resultados da pesquisa*

Gênero*

- Feminino
- Masculino
- Outro

Faixa Etária*

- Entre 20 e 30 anos

- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Mais de 60 anos

Qual é a sua formação?*

As atividades que realiza, no cargo que atualmente ocupa, estão voltadas para a sua área de formação?*

- Sim
- Não

Tipo de vínculo mantém com a empresa na qual trabalha*

- Contrato de Trabalho por tempo determinado
- Vínculo CLT
- Funcionário Público
- Terceirizado

Qual a sua carga horária semanal de trabalho?*

- Menos de 20 horas semanais
- 20 horas semanais
- De 20 a 30 horas semanais
- De 30 a 44 horas semanais

Qual o cargo que você ocupa atualmente?*

Há quanto tempo trabalha nesta empresa/organização?*

- Há pelo menos 1 mês

- Entre 1 e 6 meses
- Entre 6 meses e 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 a e 5 anos
- Há mais de 5 anos

Você exerce cargo de chefia?*

- Sim
- Não

Você supervisiona estagiários?*

- Sim
- Não

Quantos estagiários você tem sob sua supervisão atualmente?*

- Somente 1
- Entre 2 e 4
- Entre 5 e 7
- Entre 8 e 10
- Mais de 10
- Não se aplica

Como você assumiu a supervisão de estagiário(s)?*

- Foi convidado
- Foi designado
- Faz parte das atribuições do cargo que ocupa atualmente
- Disponibilidade pessoal para a função

- Pela formação acadêmica
- Não se aplica
- Outro:

Você conhece a Lei 11.788/2008 que regulamenta o estágio?*

- Sim
- Não

Você já foi estagiário?*

- Sim
- Não

Seu conhecimento sobre o(s) estagiário(s) sob sua supervisão é:*

- Profundo - temos contato diário
- Razoável - nos falamos com frequência, mas não todos os dias
- Superficial - nosso contato é esporádico
- Inexistente - não temos contato

Como é estabelecido o contato com o(s) estagiário(s) que estão sob sua supervisão?*

- Pessoal - chamo para conversar
- Por escrito - recados, chamados na intranet, e-mail
- Indireta - por meio de outros funcionários do setor
- Não temos contato

O(s) estagiário(s) que você supervisiona cursa(m):*

- Nível Médio
- Técnico

- Nível Superior - Graduação
- Nível Superior - Pós-graduação
- Tenho estagiários tanto de nível médio, quando de nível superior
- Outro:

Você considera o estágio como momento de aprendizado?*

- Sim
- Não

Você considera que o supervisor de estágio contribui para a qualificação do(s) estagiário(s)?*

- Sim
- Não
- Outro:

Em sua avaliação a contribuição mais importante do supervisor de estágio para o estagiário é: *

- Técnica, relacionada ao aprendizado das tarefas e atividades do setor;
- Comportamental, relativa a formas de agir no ambiente de trabalho;
- Comunicacional, relativa a como agir nas interações com os demais colegas e com o público

Em relação a atividade de supervisor de estágio, você se sente:*

- Satisfeito
- Insatisfeito
- Útil
- Sobrecarregado

- Motivado
- Indiferente
- Outro:

Existe algum programa de capacitação para os supervisores de estágio, oferecido pela empresa/organização em que você trabalha?*

- Sim
- Não

Existe troca de informações/conhecimentos e experiências entre os profissionais que exercem a função de supervisor de estágio na empresa/organização em que você trabalha?*

- Sim
- Não
- Outro:

Você obteve informações, por parte da empresa, sobre o exercício da função de supervisor de estágios?*

- Sim
- Não

Você acredita que a realização de estágios faz diferença na vida dos estudantes?*

- Sim
- Não
- Outro:

Como você avalia a participação de estagiário(s) no setor em que você trabalha?*

- Positiva

- Negativa
- Indiferente
- Outro:

Há interação entre a equipe de trabalhadores (funcionários) e o(s) estagiário(s) sem que haja diferenciação pelos cargos?*

- Sim
- Não
- Outro:

Você acompanhou a seleção do(s) estagiário(s)?*

- Sim
- Não
- Outro:

Como você caracteriza o ambiente em que atua para o desenvolvimento de estágios?*

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim
- Outro:

Visando possibilitar convite à entrevista, você aceita deixar seus dados para contato?*

- Sim
- Não
- Outro:

Registre aqui seu telefone e DDD caso tenha respondido sim na questão acima".*

Enviar

Tecnologia [Google Docs](#)



APÊNDICE E – Roteiro da Entrevista

Universidade Federal de Santa Catarina
 Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Pesquisa: “Contribuições de Supervisores no processo de inserção e permanência de estagiários em contextos de trabalho”.

Mestranda: Daniela Mendes **Orientadora:** Profa. Dra. Edite Krawulski

Sujeito: _____ **Nome Fictício:** _____

Data: ____/____/____

Local: _____

PARTE 1 – Informações sobre os sujeitos

Gênero: () Feminino () Masculino

Idade:

Formação:

Tem formação complementar (graduação/pós-graduação?) () SIM () NÃO

Em que área:

Tempo de formado: _____

Tempo de atuação como

supervisor: _____

Quantos estagiários tem sob sua supervisão:

Caracterização da empresa na qual trabalha: () Pública () Privada

() Mista () ONG () Outras

É a primeira experiência como supervisor de estágio? () SIM () NÃO

NÃO

PARTE 2 – Questões norteadoras

1. O significado de ser supervisor de estágio. O que é ser supervisor?
2. Como se deu o processo para assumir a função/atribuição de supervisor?
3. Cotidiano como supervisor. Supervisor e seus papéis, educador, tutor, modelo, orientador. Quais as contribuições para a qualificação do/s estagiário/s.
4. Quais as estratégias utilizadas na supervisão de estágio?

5. Significado e papel do estágio no processo de inserção dos estagiários no mundo do trabalho
6. Informações complementares

APOIO ÀS QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA

QUESTÃO 1 – O significado de ser supervisor de estágio

- O que significa ser supervisor de estágio?
- Antes de se tornar supervisor como via esta atribuição? Já conhecia?
- Como você se avalia sendo supervisor de estágio?
- Considera necessária a figura do supervisor?
- Quais as principais características da sua atuação como supervisor de estágio?
- Como acha que é avaliado pelos estagiários?

QUESTÃO 2 – O processo para assumir a função/atribuição de supervisor

- Como se tornou supervisor de estágio?
- Como percebeu esse processo?
- Existe algum critério para seleção de supervisores?

QUESTÃO 3 – Cotidiano como supervisor

- Como é o seu dia a dia de trabalho atualmente? Como são as suas atividades? Em que áreas elas se concentram (adm/produção, etc), Em quais delas você tem apoio do/s estagiário/s?
- Quais os principais destaques na sua rotina? Algo em especial a ser apresentado?
- Como você percebe a contribuição das tuas experiências para a qualificação do/s estagiário/s sob sua supervisão?
- O que mudou em sua rotina após ter assumido a atribuição de supervisor de estágio?

QUESTÃO 4 – Supervisor e seus papéis

- Qual o papel do supervisor de estágio?
- Como você se percebe na função/atribuição de supervisor de estágio?

- Além de supervisor, quais outras atribuições você percebe estarem relacionadas a esta?
- Acredita que suas ações, orientações, explicações, etc. auxiliam na qualificação e desenvolvimento do estagiário?

QUESTÃO 5 – Estratégias dos supervisores na supervisão do Estágio

- Quais estratégias, ferramentas, você utiliza para a orientação e supervisão do/s estagiário/s?
- Existe algum tipo de orientação por parte da empresa para que o supervisor assuma e desempenhe a função/atribuição de supervisor de estágio?
- Você busca mais informações sobre a atuação do supervisor de estágio?
- Como são feitas as avaliações dos estagiários?
- Quais informações você acredita que faltam para a orientação dos supervisores de estágio?

QUESTÃO 6 – O processo de estágio

- Você conhece a Lei que regulamenta o estágio?
- Qual a sua opinião sobre os programas estágio?
- Você já teve alguma experiência sendo estagiário?
- Qual o papel do/s estagiário/s na organização para a qual trabalha?
- De que modo o programa de estágio da empresa em que atua, auxilia na qualificação dos estagiários?
- Existe algum momento para a troca de conhecimentos e experiências entre os estagiários e supervisores na empresa/organização em que atua?

QUESTÃO 7 – Informações Adicionais

Tem mais alguma contribuição que você queira fazer sobre o que conversamos? Algo que não tenha sido abordado mas que ache relevante destacar?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP – Aprovação Projeto de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DE SUPERVISORES NO PROCESSO DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE ESTAGIÁRIOS EM CONTEXTOS DE TRABALHO.

Pesquisador: Edite Krawulski

Área Temática: Área 9. A critério do CEP.

Versão: 2

CAAE: 03414512.2.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 131.516

Data da Relatoria: 22/10/2012

Apresentação do Projeto:

O estudo, com objetivo de compreender as contribuições do supervisor no processo de inserção e permanência de estagiários em contextos de trabalho, entrevistará supervisores do Centro de Integração Empresa Escola de Santa Catarina.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as contribuições do supervisor no processo de inserção e permanência de estagiários em contextos de trabalho e caracterizar o perfil dos profissionais que exercem a atividade de supervisão de estágio em empresas/organizações no estado de Santa Catarina; Identificar a percepção dos profissionais supervisores sobre a atividade de supervisão de estágio; Identificar o processo de designação para o exercício da atividade de supervisão de estágio; Conhecer as estratégias adotadas pelos supervisores na atividade de supervisão de estágio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são de grau mínimo, embora não especificados pelo pesquisador.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os benefícios do estudo suplantam os riscos, contribuindo para o conhecimento generalizável sobre o tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Corretos. Salientamos que pesquisador e participante deverão rubricar todas as páginas do TCLE e não se admite concordância tácita ou eletrônica.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Acesso em: 22 out. 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Discutido e aprovado por unanimidade.

FLORIANOPOLIS, 25 de Outubro de 2012

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

Anexo B – Relatório de mensagem do envio do questionário

