

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**SIDINEI ROCHA DE OLIVEIRA**

**Estágios para Universitários:  
representações e implicações na inserção profissional dos  
jovens brasileiros e franceses**

Porto Alegre

OUTUBRO DE 2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO (EA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PPGA)  
TESE DE DOUTORADO**

**SIDINEI ROCHA DE OLIVEIRA**

**Estágios para Universitários:  
representações e implicações na inserção profissional dos jovens  
brasileiros e franceses**

Tese de doutorado apresentado ao Programa  
de Pós-Graduação em Administração da  
Escola de Administração da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

**Orientadores:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valmiria Piccinini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Didier Retour – Université Pierre Mendes-France**

**Porto Alegre**

**OUTUBRO DE 2009**

**MEMBROS DA BANCA :**

**RAPORTEURS**

*Prof. Dr. **Jean-françois CHANLAT**  
Universidade Paris Dauphine*

*Prof. Dr. **Antônio CARVALHO NETO**  
Pontifícia Universidade Católica -Minas*

**SUFFRAGANTS**

*Prof. Dr. **Christian DEFELIX**  
Universidade Pierre Mendès-France*

*Profa. Dra. **Aida LOVISON**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

## AGRADECIMENTOS

Acredito que o trabalho é uma construção coletiva, embora muitas vezes o resultado seja apresentado individualmente. Esta tese é um exemplo deste tipo de construção. Portanto reservo este espaço para lembrar aqueles que contribuíram para chegar a este ponto.

Considerando que somos seres históricos construídos ao longo do tempo, sigo a ordem do percurso para agradecer aos que contribuíram para esta jornada. Deixo as formalidades do trabalho acadêmico para mostrar pequenas mensagens que serão reconhecidas por aqueles a quem me dirijo.

Meus pais (Maria Enilda e Elpidio) agradeço pela vida, pelo suporte, pela formação moral primária, que me orientou para a responsabilidade do impacto de minhas ações sobre as pessoas, a sociedade e a ambiente;

Meus avós, em especial vó Geni, que me apontou o caminho do doutorado quando eu ainda aprendia minhas primeiras palavras e acompanhou minha trajetória com grande entusiasmo.

Meus orientadores, Valmiria e Didier, obrigado pela atenção, dedicação e paciência, além do exemplo de postura profissional a seguir. Considero que o doutorado é um período de definir caminhos e de fazer escolhas; minha primeira escolha foi seguir esta trajetória com vocês.

Professoras Aida, Neusa e Cinara, obrigado pelas orientações e desorientações apontadas no momento do projeto. Ainda que naquele momento eu não as tenha compreendido e tenha ficado mais confuso, elas foram de fundamental importância para o amadurecimento das reflexões teóricas sobre o tema e para o desenvolvimento da pesquisa.

Meus amigos, Mari, Caróis e Cláudia obrigado pela força e pelas conversas sobre o conteúdo e as angústias da tese. Rafa e Malu, obrigado por não nos deixar sair do mundo nas divagações teóricas e mostrar a importância dos momentos de descontração;

Cris, agradeço a atenção, carinho e paciência com as minhas angústias e mudanças de humor, espero ter a mesma força e dedicação durante a tua trajetória;

Agradeço a CAPES pelo suporte financeiro para a realização do estágio doutoral, que me possibilitou a descoberta de um mundo acadêmico e cultural novo, que me estimulou ainda mais a seguir esta jornada;

Aurélie, Annie, Moa e Julien, grandes companheiros na jornada em terra estrangeira, uma família apesar das diferenças de formação e cultura, pessoas que deram um significado novo para a trajetória que acreditei que seguiria sozinho;

Caros entrevistados, vocês são a razão deste trabalho. Sua atenção e disposição foram fundamentais para dar rosto e voz a experiência dos estágios, mostrando que a inserção profissional também tem se modificado significativamente pelas alterações no trabalho.

Ao pessoal do laboratório, secretaria e xerox pela atenção e ajuda ao longo do doutorado.

*"Uma pessoa para compreender tem de se transformar"*  
Antoine De Saint Exupery

## RESUMO

Atualmente, nota-se o crescimento do número dos estágios para universitários, constituindo um elemento importante na complementação da sua formação. Esta estratégia tem sido utilizada em diferentes países para redução das dificuldades dos jovens em sua inserção profissional. Porém, os estudantes têm tido dificuldades para encontrar oportunidades de trabalho dada a situação econômica, da crise do sistema de contratação que leva à existência de trabalhos cada vez mais precarizados em todos os níveis da sociedade, sobretudo entre os jovens que almejam ingressar no mercado de trabalho atual. Assim, o objetivo desta tese é compreender quais as representações dos universitários sobre a experiência de estágio e suas implicações para sua inserção profissional no atual contexto socioeconômico brasileiro e francês. Adota-se uma postura construtivista, que explora na teoria como os conceitos foram construídos ao longo do tempo e busca-se uma vertente que permita sua compreensão como fenômeno que se constroi nas relações sociais. Para realização da pesquisa foram levantados documentos (artigos, manuais de orientação, leis e decretos) e entrevistados 32 estudantes franceses e 31 brasileiros, que foram analisados segundo a abordagem das práticas discursivas (SPINK, 2004). No Brasil, os estágios estão recebendo atenção central por parte do Estado, que em 2008 promulgou a nova lei de orientação dos mesmos, que indica o papel central das universidades e atribui aos estudantes alguns direitos similares aos dos trabalhadores. Na prática, a partir da análise das entrevistas, os estágios têm constituído um mercado que incorpora vários aspectos similares aos do mercado de trabalho, como os modos de seleção, requisitos demandados, tarefas realizadas e responsabilidades assumidas pelos estagiários, bem como uma série de disfunções que acabam dando ao mesmo um caráter de trabalho precário. Em meio a tais condições, as representações que emergem mostram os estágios mais próximos de uma relação de trabalho do que das de ensino. Dada a diversidade de caminhos que se constroem a partir da experiência de estágio, os estudantes estabelecem trajetórias de inserção (emprego formal, desenvolvimento acelerado, empreendedorismo, função pública e carreira acadêmica) que esperam percorrer. Na França, embora também pesem as mudanças no mercado de trabalho, a atuação próxima das instituições de ensino assegura, pelo menos em parte, o caráter de formação dos estágios. O mercado de estágios francês é regulado pela instituição à qual o aluno está vinculado, que pode ou não ter um acompanhamento próximo. As organizações, embora tenham ampliado as exigências de competências, sobretudo, técnicas e comportamentais, por vezes ligadas a uma experiência anterior, têm tratado, predominantemente, os estágios como um período de formação. Nesse cenário as representações que surgem estão vinculadas à idéia de inserção profissional e o risco da precariedade que há neste percurso. Entre as expectativas de inserção destaca-se para a maioria o caminho do emprego formal e, para alguns, a busca por um cargo elevado de chefia.

Palavras chave: Juventude, Mercado de trabalho, Inserção Profissional, Estágios

## **ABSTRACT**

Currently, there is noticeable growth in the number of internships for university students, which constitute an important complement to their education. This strategy has been used in various countries as means of reducing the difficulties encountered by young people attempting to enter the job market. However, students have experienced difficulty finding job opportunities given the economic situation and the crisis within the contraction system that has led to the existence of ever more precarious jobs at all levels of society, above all among young people that aim to enter the current labor market. Therefore, the objective of this thesis is to understand the representations of university students regarding the internship experience and their implications for their entry into professional life within the current socio-economic context in Brazil and France. For this purpose a constructivist approach is taken in order to explore the theory to show how the concepts have been formed over time while a path is sought that allows it to be understood as a phenomenon that is constructed within social relations. For the purpose of the research, a documentary search was carried out (articles, guide books, laws and decrees) and 32 French and 31 Brazilian students were interviewed, which were analyzed using discursive practices (SPINK, 2004). In Brazil, the interns are receiving central attention from the State, which, in 2008, approved a new law for their guidance, which recommends the central role of the universities and attributes to students rights similar to those held by workers. In practice, analysis of the interviews shows that interns represent a market which incorporates several aspects similar to those of the labor market, such as the selection methods, requested requirements, tasks performed and responsibilities assumed by the interns, as well as a series of dysfunctions that give it a precarious character. Amidst these conditions, the representations that emerge show the interns to be closer to a relationship of labor than to one of teaching. Given the variety of paths built based on the internship experience, the students establish insertion routes (formal employment, accelerated development, entrepreneurship, public employment and academic career) that they hope to follow. In France, while there have also been changes to the labor market, the teaching institutions act to ensure, at least in part, the educational character of the internships. The French internship market is regulated by the institution to which the student is linked, which may or may not closely accompany the situation. The organizations, though they have extended the demands for, above all, technical and behavioral competences, at times linked to prior experience, have for the most part, treated internship as an educational period. Within this scenario the representations that emerge are linked to the idea of professional insertion and the risk of precariousness associated with this route. Of the career expectations, for the majority formal employment route stands out while for some it is the search for a high management position.

Key words: Youth, Job market, Professional Insertion, Intership

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Plano geral da pesquisa.....	5
Figura 5.1: Mercado de trabalho flexível.....	83
Figura 6.1: Inserção profissional.....	104
Figura II.1: Organização do mercado de estágios .....	119
Figura 8.1: Campo de Estudos das Representações Sociais.....	125
Figura: 11.1. Inserção na grande empresa.....	263

## LISTA DE TABELAS

Tabela 9.1: Distribuição dos Entrevistados por instituição e país.....	139
Tabela 9.2: Distribuição dos Entrevistados por gênero.....	139
Tabela 10.1. Crescimento da população Brasileira.....	160
Tabela 10.2 Número de instituições públicas e privadas no Brasil.....	174
Tabela 10.3: Evolução do número de cursos de Administração no Brasil .....	178
Tabela 10.4: Evolução do número de matrículas em Administração no Brasil .....	178
Tabela 12.1 Divisão dos ocupados por nível de diploma nos grandes setores em 2006 na França (todas idades).....	285
Tabela 12.2 Divisão dos ocupados por nível de diploma nos grandes setores em 2006 na França (mais de 50 anos).....	285
Tabela 12.3. Divisão dos ocupados por nível de diploma nos grandes setores em 2006 na França (menos de 30 anos).....	286
Tabela 12.4. Divisão dos ocupados por nível – comparativo 1994 e 2006.....	286
Tabela 12.5: Evolução dos estudantes inscritos no ensino superior francês.....	303
Tabela 12.6: Inscritos no ensino superior francês depois de 1990.....	304



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1: Comparativo sobre a forma de organização de estágios Brasil e França.....	13
Quadro 4.1: Diferenças entre mercado de trabalho primário e secundário.....	59
Quadro 5.1: Riscos e Oportunidades da Flexibilização do Trabalho.....	85
Quadro 5.2: Classificação dos tipos de flexibilidade nas organizações.....	87
Quadro 7.1. Síntese dos conceitos centrais.....	117
Quadro 9.1: Perfil dos entrevistados no Brasil.....	143
Quadro 9.2: Perfil dos entrevistados na França.....	145
Quadro 9.3: Síntese dos procedimentos metodológicos da fase Brasil.....	156
Quadro 9.4: Síntese dos procedimentos metodológicos da fase França.....	157
Quadro 10.1 Comparativo das leis brasileiras do estágio nº6.494 e nº 11.788 .....	188
Quadro 11.1 Categorização das representações do estágio no Brasil.....	190
Quadro 11.2: Síntese das representações do estágio no Brasil.....	203
Quadro 11.3: Categorização da organização do mercado de estágios no Brasil .....	205
Quadro 11.4. Categorização estágios e a inserção profissional no Brasil.....	250
Quadro 12.1: Comparativo estágio e emprego na França.....	307
Quadro 13.1 Categorização das representações do estágio na França.....	312
Quadro 13.2 Síntese das representações dos estudantes franceses.....	319
Quadro 13.3: Categorização da organização dos estágios na França.....	320
Quadro 13.4 Categorização estágios e inserção profissional na França .....	331

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL.....	1
PARTE I - PROBLEMA, OBJETIVOS E POSTURA EPISTEMOLÓGICA .....	6
Capítulo 1 Estágios, trabalho e inserção profissional: problema de pesquisa.....	7
Capítulo 2 - Postura epistemológica: o pesquisador como bricoleur .....	19
PARTE II – DA CONSTRUÇÃO DA JUVENTUDE AOS ESTÁGIOS: .....	24
Alinhando a relação entre juventude universitária e trabalho .....	24
Capítulo 3 Juventude: diversos atores, múltiplos entendimentos.....	25
3.1 A “Construção” da Juventude: Séculos XVI ao XIX.....	30
3.2 O Século XX: a juventude como foco de estudo e motor de transformações sociais.....	39
3.3 Do Final do Século XX aos Dias Atuais: Fim da juventude?.....	42
3.4 Juventude e Trabalho .....	47
Capítulo 4 Mercado de Trabalho: múltiplos (des)entendimentos.....	54
4.1 As Teorias: a visão econômica.....	55
4.2 As Teorias: a visão sociológica .....	64
4.3 Considerações sobre o conceito de mercado de trabalho.....	71
Capítulo 5: Transformações na Organização do Trabalho .....	74
5.1 Das mudanças no produto à reorganização da produção .....	76
5.2 Flexibilidade e flexibilidades .....	78
Capítulo 6 Inserção profissional .....	89
6. 1 A inserção como objeto de estudo: a abordagem econômica.....	90
6. 2 Inserção profissional: uma abordagem sociológica .....	94
6. 3 A Abordagem Construtivista da Inserção Profissional .....	100
6.4 Inserção profissional e mercado de trabalho.....	103
Capítulo 7: Estágios: entre a formação e a inserção profissional .....	107
7.1. Estágio como meio de formação e integração ao mercado.....	110
7.2. Estágio como meio de inserção profissional.....	111
7.3. Estágios como meio de flexibilização e precarização do trabalho.....	114
Conclusões da Parte II: Estágios, mercado e inserção profissional.....	117
PARTE III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: .....	121
Do <i>Bricolage</i> ao Terreno de Pesquisa .....	121
Capítulo 8 O Caminho das representações.....	123
Capítulo 9: Os passos da pesquisa.....	128
9.1. Delimitação do Estudo .....	128

9.2. As etapas da pesquisa .....	129
Conclusão da parte III: Síntese dos procedimentos de pesquisa .....	156
PARTE IV: Os Estágios no Brasil .....	158
Capítulo 10: O Contexto dos Estágios no Brasil .....	159
10.1 A Estrutura Ocupacional no Brasil e as mudanças na esfera do Trabalho .....	159
10.2 Juventude, Trabalho e Ensino Superior no Brasil.....	163
10.3 O “novo” Sistema de ensino Brasileiro: os cursos de Administração .....	173
10.4 A organização dos estágios no Brasil: os aspectos legais.....	180
Capítulo 11 A Interpretação dos Estágios no Brasil .....	190
11. 1 As representações sobre estágio .....	190
11.2 A Organização do Mercado de Estágios .....	206
11.3 Trajetórias dos estudantes de Administração.....	251
PARTE V: Os Estágios na França .....	282
Capítulo 12: O Contexto dos Estágios na França .....	283
12.1 Estrutura ocupacional e juventude .....	283
12.2 Juventude e inserção profissional França .....	292
12.3 Juventude e Ensino Superior .....	302
12.4 A organização dos Estágios na França: aspectos legais .....	308
Capítulo 13 As Interpretações dos Estágios na França .....	314
13.1 As representações sobre estágio .....	314
13.2 A organização do Mercado de Estágios .....	322
13.3 As trajetórias de inserção dos estudantes .....	333
PARTE V: Considerações Finais, Proposições e Sugestões .....	348
Limitações .....	358
Sugestões para estudos futuros.....	359
Conclusão Geral .....	361
Referências:.....	366
APÊNDICE I: Roteiro de Entrevista com Estudantes.....	377
APÊNDICE II – Distorções dos estágios – Relatos dos estantes.....	379
ANEXO I - LEI Nº 6.494 .....	383
ANEXO II - LEI Nº 11.788 .....	385
ANEXO III – A legislação dos estágios na França .....	390

## **INTRODUÇÃO GERAL**

A articulação entre trabalho e juventude representa um dos elementos importantes para compreender como se desenvolvem as relações sociais dentro de determinada sociedade. A entrada do indivíduo na vida produtiva é um dos marcos de seu reconhecimento como adulto. Nas sociedades simples, participar da caça, da pesca e de atividades ligadas aos trabalhos da tribo representam um momento definitivo do reconhecimento do jovem como participante daquela sociedade. Nas sociedades contemporâneas, em meio à Terceira Revolução Industrial – que representa grandes transformações nos modos de organizar o trabalho dentro e fora das organizações – o ingresso no mundo do trabalho também tem passado por significativas mudanças.

Esta relação que se estabelece entre trabalho e juventude tem sido ao longo da história um dos pontos de interesse em diferentes ciências (sociologia, psicologia e economia) sob diferentes enfoques. Ora como uma forma de melhor conhecer as culturas juvenis, provendo possíveis políticas e orientações aos grupos que se desviavam da esfera do trabalho, ora analisando os movimentos reivindicatórios que surgiam dentro de classes profissionais com grande representatividade juvenil, como o movimento operário. Assim, em alguns casos, o trabalho foi apresentado como um dever, uma responsabilidade e o meio pelo qual os jovens rebeldes poderiam integrar-se à vida adulta; em outros, foi considerado um direito pelo qual os jovens trabalhadores lutavam na procura da melhoria de suas condições de vida e transformações qualitativas da sociedade.

Na maior parte destes estudos, a relação que se estabelece entre o jovem e a esfera do trabalho tem as transformações em curso como contexto social mais amplo. Acompanhar as mudanças dos significados e das vivências sociais da juventude serve como um importante recurso para entender as próprias mudanças de determinada época nos mais variados campos: do lazer, do consumo, das relações cotidianas, da política e, principalmente, do trabalho.

Na era industrial, trabalho e juventude sofrem um processo de regulamentação, no qual o ciclo da vida passa a ser organizado de acordo com os papéis desempenhados pelo indivíduo na esfera produtiva. A juventude, como grupo etário, é uma construção da modernidade, estabelecida por meio da institucionalização do ciclo de vida via legislação

trabalhista, eleitoral e civil, acesso à escola (GALLAND, 2007; ARIÈS, 1983) e pela formação de campos específicos de estudo nas ciências biológicas e humanas (GROPPO, 2000). O trabalho assalariado, de modo similar, passa a ser regulado pelo Estado que estabelece direitos e deveres para empregados e empregadores. Além disso, o trabalho é reafirmado como um dos marcos de referência do ingresso na vida adulta, agora sendo antecipado por um período de preparação (GALLAND, 1990; 2007). Assim, entrar na esfera produtiva é uma forma do indivíduo assumir responsabilidades e tornar-se independente e, conseqüentemente, ser reconhecido como membro participante da sociedade.

Nas sociedades modernas, a escola assume importante função na formação dos jovens e preparação para o mundo do trabalho (ARIÈS, 1983). Por meio da escola, além de ser preparado para a vida em sociedade, também aprende um ofício para seu ingresso na vida produtiva. O aspecto formador da escola é destacado em todos os níveis, os quais buscam desenvolver técnicas de aliar os conhecimentos teóricos trabalhados nos cursos às atividades práticas a serem desempenhadas pelos indivíduos no futuro. Ao longo da história, este aprendizado prático se deu de diferentes maneiras, seja na relação direta entre jovem aprendiz e seu mestre durante o período das corporações, seja diretamente nas fabricas, como nos primeiros anos da revolução industrial (PAMPLOS, 2004).

Ao longo do século XX, os estágios surgem como um modo de estabelecer a relação entre escola e mercado de trabalho, contribuindo para o processo de formação e inserção profissional. No entanto, as mudanças na organização e nos contratos de trabalho acabam também por interferir no processo de ingresso dos jovens estudantes no mercado de trabalho, e conseqüentemente na realização dos estágios.

Para aprofundar a compreensão sobre a temática dos estágios, esta tese busca compreender **quais são as representações dos universitários sobre a experiência de estágio e suas implicações para sua inserção profissional no atual contexto socioeconômico brasileiro e francês.**

Para realizar a discussão sobre este tema adota-se uma postura construtivista, que explora na teoria como os conceitos foram construídos ao longo do tempo e busca-se uma vertente que permita sua compreensão como fenômeno que se constroi nas relações sociais. Para tanto, utiliza-se a teoria das representações sociais, que permite compreender os significados dos estágios são construídos pelos sujeitos a partir de suas experiências cotidianas. Quanto aos procedimentos de pesquisa, procura-se uma relação próxima com os

participantes de modo que os resultados sejam construídos em conjunto, visto que os sujeitos são vistos como agentes ativos na construção do tema de estudo.

Na primeira parte são apresentados o problema e a postura epistemológica, que tem a finalidade de esclarecer os principais pressupostos adotados pelo autor ao longo da pesquisa. No problema destaca-se como os estágios se inserem na relação entre trabalho e juventude apontando os aspectos que distiguem estes no Brasil e na França. No capítulo 2 apresenta-se as principais características e indica-se as razões da escolha da postura construtivista.

Na segunda parte, dividida em cinco capítulos, apresenta-se como o espaço dos estágios é formado, ou seja, os aspectos que passam pela formação da juventude, construção de um “mercado de trabalho”, inserção profissional e as transformações na esfera do trabalho, com destaque para a flexibilidade da organização do trabalho. No Capítulo 4 faz-se uma discussão sobre o mercado de trabalho; a fim de explicitar diferentes perspectivas de compreensão de como ocorrem as relações entre capital e trabalho. Tal análise se torna importante na medida em que o aumento do número de estágios representa uma parcela cada vez maior da força de trabalho, e conseqüentemente, parte importante dos que pleiteiam ingresso no mercado de trabalho. No Capítulo 5 se destacam as mudanças na esfera do trabalho e as suas novas formas de organização do trabalho. As mudanças, que num primeiro momento se apresentam com a evolução tecnológica, em seguida passam à organização do trabalho, e assim a flexibilização da força de trabalho ganha importância. Entre os grupos que são mais diretamente atingidos destacam-se os jovens que, pela falta de experiência estão mais sujeitos a estas práticas quando ingressam no mercado (COHEN, 2007). Além disso, em alguns países os estágios são utilizados como uma das formas de flexibilização dos contratos de trabalho. No Capítulo 6 apresentam-se as teorias da inserção profissional, destacando diferentes modos de compreender este processo nas vertentes econômicas e sociológicas. A inserção é compreendida ao mesmo tempo como um processo institucional, com normas e regras organizadas pelo Estado e políticas de gestão de mão-de-obra não apenas das organizações de determinada região e setor, mas também como uma experiência particular, vivenciada individualmente por cada pessoa. Ao analisar o processo de inserção, deve-se também conhecer a organização do mercado de trabalho como um todo. Por isso, os estágios, em um aspecto amplo, são marcados pelas regras implícitas e explícitas de organização de um mercado determinado, bem como pelas transformações que este sofre ao longo do tempo. No Capítulo 7, busca-se construir um conceito de estágio apresentando diferentes formas que estes apresentam e como podem ser compreendidos a partir da formação prática, inserção

profissional e relação flexível de trabalho. Ao descrever estas diferentes formas que ele adquire atualmente, cria-se espaço para a discussão que será aprofundada posteriormente via análise das entrevistas, onde se destacarão as representações sociais que os jovens elaboram sobre o período do estágio. Ao final de cada capítulo busca-se voltar à discussão do tema da tese, mostrando como os conceitos trabalhados serão mobilizados para análise.

Na terceira parte são descritos o método e técnicas adotados, bem como a trajetória realizada ao longo da pesquisa; tal detalhamento relaciona-se com os critérios de validade da postura epistemológica adotada pelo autor. As representações sociais, relacionadas com o processo de construção de conhecimento ativo por parte dos sujeitos é a base utilizada para análise das práticas discursivas que permitem compreender como os estudantes vêem os estágios e como estas representações interferem em seu processo de inserção profissional.

Na quarta parte é descrito o contexto dos estágios no Brasil e são analisadas as entrevistas. No capítulo 10 apresenta-se aspectos da estrutura ocupacional e educacional brasileira ao longo das últimas décadas, com destaque para o crescimento das formas atípicas de trabalho e ampliação do número de vagas no ensino superior. No capítulo 11 analisa-se as entrevistas descrevendo as representações sociais que os estudantes constroem a partir da experiência dos estágios, como se organiza este espaço na relação entre o mercado de trabalho e o sistema de ensino e quais as perspectivas de inserção profissional construídas pelos jovens a partir destas vivências.

Na quinta parte apresenta-se os resultados da pesquisa na França. No capítulo 12 descreve-se o contexto social e econômico do país nas últimas décadas, bem como as principais mudanças que marcam o sistema de ensino, como a ampliação do tempo de estudos e o processo de Bologna. No capítulo 13 são analisadas os resultados das entrevistas, mostrando as representações que os jovens franceses erigiram a partir das experiências e informações que recebem sobre os estágios; como os estágios se desenvolvem dentro das organizações e qual o papel das universidades e dos colegas na organização deste espaço; e, quais os caminhos de inserção que visualizam a partir desta prática.

Na parte seis faz-se uma síntese dos principais resultados encontrados e propõem-se caminhos que os atores envolvidos (instituições de ensino, organizações e estudantes) ter resultados que sejam igualmente positivos para todos.

Para estruturar a sequência da discussão sobre este tema, este trabalho está dividido em cinco partes, que são sintetizadas na figura 1.1.

## INTRODUÇÃO GERAL

### PARTE I - PROBLEMA, OBJETIVOS E POSTURA EPISTEMOLÓGICA

*Capítulo 1 - Estágios, trabalho e inserção profissional: problema de pesquisa*

*Capítulo 2 - Postura epistemológica: o pesquisador como bricoleur*

### PARTE II - BASE CONCEITUAL: Da Construção da Juventude aos Estágios

*Capítulo 3 - Juventude: diversos atores, grupos, percursos e entendimentos*

*Capítulo 4 - Mercado de Trabalho: múltiplos desentendimentos*

*Capítulo 5 - Transformações na Organização do Trabalho: rupturas e inovações*

*Capítulo 6 - Inserção profissional: Juventude e trabalho se encontram*

*Capítulo 7 - Estágios: entre a formação e a inserção profissional*

### PARTE III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Capítulo 8 - O caminho das representações*

*Capítulo 9 - Os passos da pesquisa*

### PARTE IV - OS ESTÁGIOS NO BRASIL

*Capítulo 10 - O contexto dos estágios no Brasil*

*Capítulo 11 - As interpretações dos estágios no Brasil*

### PARTE V - OS ESTÁGIOS NA FRANÇA

*Capítulo 12 - O contexto dos estágios na França*

*Capítulo 13 - As interpretações dos estágios na França*

### PARTE VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E PROPOSIÇÕES

**Figura 1: Plano geral da pesquisa**



## **PARTE I - PROBLEMA, OBJETIVOS E POSTURA EPISTEMOLÓGICA**

*O homem livre pode possuir os bens essenciais: o direito de ser amado, de caminhar rumo ao norte ou ao sul e de ganhar seu pão por seu trabalho.*

Antoine de Saint Exupéry

A primeira parte do trabalho é formada por dois capítulos que apresentam a temática central da pesquisa, bem como a postura epistemológica que a orienta. No capítulo 1 são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos. No capítulo 2 destaca-se a postura epistemológica construtivista que orienta o desenvolvimento deste estudo, evidenciando as origens, as principais características e as razões para sua escolha.

## **Capítulo 1 Estágios, trabalho e inserção profissional: problema de pesquisa**

O modelo de passagem à vida adulta por meio do ingresso no mundo do trabalho passa a alterar-se na segunda metade do século XX. As transformações na esfera do trabalho – decorrentes da nova etapa da revolução científico-técnica – que ocorrem marcadamente a partir da década de 1980 representam a base para a formação de uma nova fase do capitalismo mundial e possibilita a intensificação da acumulação de capital pelas inovações introduzidas nos sistemas produtivos. Como consequência, traz significativas mudanças para a economia mundial, sobretudo para a organização do trabalho (SANTOS 1987). As organizações, ao buscarem maiores ganhos, passam a estruturar o sistema produtivo sob a ótica da flexibilidade, seja técnica (capacidade de adaptar máquinas e equipamentos para produção de acordo com a demanda); econômica (evolução e reação do sistema produtivo de acordo com a volatilidade do mercado); ou social (gestão dos trabalhadores compatível com as exigências da organização técnica e econômica da produção) (GAZIER, 1993).

Nesta nova perspectiva, em que se destaca a flexibilidade social, as relações de trabalho passam a assumir novas configurações. A flexibilidade traz a “necessidade” de ajustes contínuos da mão-de-obra às novas tecnologias utilizadas e às oscilações do mercado. Tais alterações levam a uma nova estrutura empresarial, com a coexistência de trabalhadores com diversos vínculos de trabalho (formais, flexíveis, precários) e novas configurações na divisão internacional do trabalho.

Por um lado, estas transformações poderiam configurar um projeto novo de sociedade. Num contexto de pleno emprego, esta mudança poderia oferecer possibilidades de redução da jornada de trabalho e uma maior liberação das pessoas para atividades sem fins lucrativos (MÉDA, 1999). Por outro lado, para manterem a competitividade exigida no sistema econômico capitalista, as organizações seguem baseando-se pelo modelo de redução de custos e de aumento de produtividade, aliando a estes a flexibilização do trabalho. O resultado traduz-se em desemprego e trabalho precário (PAIS, 2001).

Deve-se considerar que estas contínuas mudanças nos sistemas produtivos, a permanente integração de inovações tecnológicas e a nova fase de internacionalização dos mercados refletem, também, sobre o ciclo vital das pessoas. Principalmente no que se refere aos momentos de transição relacionados com a esfera do trabalho – ingresso na juventude e afastamento (aposentadoria) na idade madura –, nota-se uma constante incerteza diante da nova situação que se apresenta. Entre os jovens que enfrentam os maiores índices de desemprego, proliferam vínculos de trabalho precários, ao mesmo tempo em que são requeridas maiores qualificações (PAIS, 1997). Para os mais velhos, com o aumento da longevidade, deixar a esfera do trabalho, ainda com a perspectiva de anos de vida produtiva pela frente implica descobrir uma nova atividade, decisão que pode decorrer da necessidade financeira, já que os benefícios previdenciários não permitem a manutenção do padrão de vida obtido durante os anos de trabalho, ou mesmo para manterem-se ativos e participantes na sociedade.

Os resultados das alterações nas trajetórias individuais e novas configurações sociais são preocupações no mundo inteiro. Os relatórios da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de 2005 e 2006 mostram a juventude com o maior índice de vulnerabilidade no mundo do trabalho. Como resultado da redução dos postos de trabalho assalariado e o aumento do desemprego global, de subemprego e de práticas flexíveis, a juventude sofre com um *déficit* crescente de oportunidades de trabalho formal e com a elevação da incerteza econômica e social. O relatório de 2005 destaca que, atualmente, um em cada três jovens no mundo está desempregado, desolado com a busca contínua sem resultado ou trabalhando com rendimentos inferiores à linha da pobreza (US\$ 2 dia). São os jovens que estão em situação de maior risco de exclusão social.

Neste contexto de transformações na esfera do trabalho, o caminho pelo qual os jovens transitam para a vida adulta torna-se um caminho pouco claro, onde muitas das escolhas permitidas estão distantes da realidade oferecida à geração de seus pais. Os modos precários de vida que marcam a condição juvenil conferem um forte grau de indeterminação ao futuro de muitos jovens. Muitos destes veem-se forçados a transitar por trabalhos precários ou atividades subterrâneas<sup>1</sup>, alternando períodos de vínculos formais, precários, desemprego e formação profissional (PAIS, 1997; 2001).

---

<sup>1</sup> A economia subterrânea refere-se a setores ligados ao crime, drogas, prostituição, etc.

Ao constatar que as mudanças na organização do trabalho se refletem de maneira diferente nas faixas etárias inferior e superior e que o caminho de entrada na vida ativa pode se dar de forma precária, emerge uma primeira questão:

Quais são as representações sobre o trabalho desenvolvidas pelos jovens a partir deste novo modelo de inserção?

Sabe-se que as representações sobre o trabalho e, sobretudo, como os sujeitos se relacionam com ele estão ligadas ao contexto social em que estão inseridos, bem como qual tipo de trabalho executam e qual seu histórico profissional. Este trabalho foca os universitários brasileiros e franceses de cursos de Administração que tenham passado pela experiência do estágio. Sabe-se que este grupo não é representativo do total da população jovem, mas de um grupo profissional, um curso de formação e, no caso do Brasil, um grupo que é visto como favorecido pelo tempo de estudo, quando comparado ao todo da população. Assim, tal grupo representa apenas algumas das formas pelas quais se dá a inserção profissional.

Parece-nos bastante adequado, no entanto, que este grupo juvenil (e profissional) seja referência para compreender como o fenômeno dos estágios tem se desenvolvido e como este tem se refletido sobre a vivência profissional dos estudantes. Acredita-se que os estágios configurem uma forma de “inserção profissional organizada”, estruturada na convergência dos sistemas educativo e produtivo, onde a escola/universidade já incorpora à formação aspectos de aprendizado prático. Os estágios são uma criação recente e surgem como um meio de complementar a formação recebida nas instituições educacionais.

As escolas e universidades, que ao longo do século XX assumem a função de responsáveis pela preparação dos jovens para o ingresso no mundo do trabalho, buscam desenvolver atividades nas quais seja possível iniciar o processo de inserção profissional e ampliar as possibilidades de encontrar um emprego após a conclusão do curso. Entre estas atividades, destacam-se os estágios profissionalizantes, criados em meados do século XX como meio de por em prática os conhecimentos técnicos trabalhados em sala de aula.

Primeiramente, os estágios são organizados no interior dos cursos profissionalizantes e universitários, como meio de promover um aprendizado prático dos conteúdos teóricos desenvolvidos ao longo do curso. Por estarem vinculados diretamente à grade curricular dos cursos, estes estágios ficam sob a tutela das instituições de ensino que preparam um plano de

execução/aprendizado para o estudante e posteriormente o acompanham no período de desenvolvimento destas atividades.

Com o aumento das demandas por qualificação e conhecimento de práticas do mundo do trabalho, amplia-se a abrangência de tempo e conteúdo dos estágios. Estes passam a ser ofertados diretamente pelas empresas aos estudantes, seja via seus canais de recrutamento tradicionais (anúncios em jornais, informação das vagas no site da empresa, divulgação nos murais das instituições de ensino), seja por meio de agências especializadas no recrutamento destes jovens trabalhadores. Neste momento os estágios apresentam aspectos positivos para empresas e estudantes. As empresas passam a ter um período maior de avaliação para a contratação de futuros profissionais, sem custos trabalhistas e também têm acesso a profissionais qualificados e com formação recente. Para os estudantes, os estágios permitem que eles descubram o mundo das empresas, dos negócios, do trabalho dentro de seus múltiplos sentidos: profissional, organizacional e social. Servem como meio de aprendizagem, oportunidade de testar seus conhecimentos, suas aptidões, adquirir uma referência profissional, uma possibilidade de demonstrar suas qualidades e seu talento para alcançar um emprego e iniciar uma verdadeira carreira profissional (CHEVALIER, 2005).

Em um primeiro momento, os estágios asseguravam, além da complementação dos conhecimentos, maiores facilidades de inserção profissional. No entanto, as alterações na esfera produtiva e nas formas de organização do trabalho trazem significativas reduções para os quadros efetivos, refletindo diretamente sobre o desenvolvimento dos estágios. A mudança na estrutura do trabalho traz uma quebra para o antigo modelo operário de passagem à idade adulta, levando jovens à precariedade no acesso ao emprego e tornando-os dependentes de sua família. Isto leva as famílias a concentrarem esforços para ampliar o tempo de formação de seus filhos, na esperança de aumentar suas chances de emprego futuro (COHEN, 2007).

Assim, a partir das décadas de 1980 (na França) e 1990 (no Brasil) há um significativo aumento do número de jovens que chegam ao ensino superior, crescendo a demanda por postos de trabalho qualificados. Atualmente, cerca de 80% dos jovens franceses ingressam no ensino superior, enquanto no Brasil, este percentual é de aproximadamente 12%. Embora o Brasil tenha um índice bastante reduzido em comparação com a França, deve-se destacar que o percentual de 4% na década de 1980, triplica em 25 anos, mostrando um desenvolvimento bem mais acelerado que o crescimento econômico do país.

Paralelamente à ampliação do acesso ao ensino superior nas últimas décadas do século XX, observa-se um enxugamento do número de funcionários nas organizações. Desta forma,

enquanto a demanda por postos de trabalho qualificado se amplia devido à maior formação dos novos entrantes no mercado, há redução de oferta ao longo de toda década de 1990. Como resultado observa-se o crescimento do desemprego de jovens, a ampliação da oferta de postos “flexíveis” (contratos por tempo determinado, terceirizações, etc.) e a intensificação da concorrência pelos postos existentes.

Num primeiro momento, a crise da sociedade do trabalho que surge no final do século XX marcada pelo desenvolvimento tecnológico e redução do trabalho assalariado formal, atinge os jovens com menor formação. Com a ampliação do número de estudantes que ingressam no ensino superior, mesmo aqueles que dispõem de níveis de escolarização mais elevados sofrem as consequências da redução dos postos formais de trabalho (GAUTIÉ, 2002; LOPEZ, 2005; FONDEUR e MINNI, 2005). No mercado de trabalho francês, onde até meados de 1970 o graduado tinha acesso quase automático a um quadro superior, atualmente 48% dos empregos não qualificados são realizados por diplomados (COHEN, 2007).

Para Cohen (2007), os jovens servem como vetor de ajustamento ao nível do contexto econômico e social. O crescimento do desemprego e das formas de trabalho atípicas entre jovens de 15 a 24 anos pode ser explicado pela combinação de dois efeitos opostos: a formação mais elevada de uma parte e a experiência reduzida por outra.

Desta forma, o período de indeterminação próprio da adolescência vai além do tempo escolar. Ele se estende à fase de inserção profissional, que se torna mais longa e mais incerta que outrora (PAIS, 1991; GALLAND, 1990; 2000). Em efeito, esta fase se caracteriza pelo alongamento do período de estabilização no emprego dos iniciantes e pela redução da relação entre títulos escolares e postos ocupados (FONDEUR e MINNI, 2005; COHEN, 2007). A juventude se define hoje como um período moratório durante o qual se ajusta por aproximações sucessivas, ambições sociais e posições profissionais (GALLAND, 1990, 2000).

Se os jovens entram mais tarde na vida ativa, este ingresso se dá de maneira progressiva e não de maneira instantânea e definitiva como era o caso mais frequente há 30 anos. Um conjunto de situações se intercala entre o fim da escolaridade e o emprego que o jovem poderá considerar como definitivo, ao menos suficientemente estável e duradouro. Os períodos de desemprego, as atividades precárias, os estágios de formação ou as diferentes fórmulas de passagem pelas empresas, todas são situações que constituem a primeira fase da entrada na vida profissional de uma maioria de jovens que não possuem formação de nível superior (GALLAND, 2000; LOPEZ, 2005).

Por estarem no limite entre a atividade produtiva e formação (anterior ao ingresso no mundo do trabalho), os estágios também estão sujeitos às mudanças que ocorrem no mesmo. O estágio, em sua origem, é uma atividade de formação, tendo como principal objetivo o pedagógico, ou seja, de preparar os estudantes para o futuro ingresso no mundo do trabalho (CHEVALIER, 2005; DOMINGO, 2002). O contrato de estágio deve estar sob a tutela das instituições de ensino, as quais são responsáveis por designar um professor que se ocupará do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelo jovem ao longo do estágio.

Durante o período em que predominou o emprego caracterizado pelo contrato de trabalho por tempo indeterminado, a fronteira entre estágio profissional e trabalho assalariado era claramente definida, sendo o estágio uma atividade de ensino, anterior ao ingresso no mundo do trabalho. No entanto, com o crescimento das novas formas de contrato de trabalho (contrato parcial, tempo determinado, *lay-off*, subcontratações, entre outros), este limite já não está tão evidente. Deixando de considerar seu objetivo pedagógico, os estágios assemelham-se aos contratos de duração determinada, porém com custos menores, já que o pagamento de bolsa auxílio ao estudante é facultativo e o empregador está livre de qualquer encargo social.

Embora o número de contratos de estágio tenha crescido significativamente ao longo dos últimos anos, não há dados precisos sobre os números de estudantes nesta situação e são poucas as pesquisas sobre o assunto (CHEVALIER, 2005). Estima-se que existam cerca de um milhão de estagiários no Brasil atualmente<sup>2</sup> e 800.000 na França<sup>3</sup>, mas faltam dados precisos, sejam análises estatísticas do impacto dos estágios sobre o mercado de trabalho e sua contribuição para a inserção profissional, sejam análises qualitativas de como se dá o processo de inserção e como os estágios contribuem para a formação profissional no início da vida ativa do jovem trabalhador.

Aqui se evidencia mais uma questão: como as transformações em curso têm afetado o modelo de estágios em cada país?

Na França, a ampliação do tempo de estudos e o crescimento dos cursos de gestão, tanto nas universidades públicas quanto nas escolas de comércio (privadas), aumenta a procura por estágios, visto que estes cursos incluem uma parte prática a ser realizada pelos

---

<sup>2</sup> Dado indicado pela Abres - Associação Brasileira de Estágios, em [www.abres.org.br](http://www.abres.org.br)

<sup>3</sup> Rapport L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur. Conseil Economique et Social. République Française, 2005

estudantes no interior das empresas. O estágio, no sistema de ensino francês, corresponde a um período de três a quatro<sup>4</sup> meses em uma organização onde o estudante será encarregado de uma missão, devendo apresentar um relatório com os resultados alcançados ao final do período. Neste tempo o estudante se dedica integralmente ao estágio, sendo acompanhado periodicamente por um tutor designado pela universidade. A tarefa de encontrar a empresa para realização do estágio é de responsabilidade do estudante, embora as instituições disponham de dispositivos (intranet, associações de ex-alunos) que podem ser mobilizadas para tal.

No Brasil, os estágios que mais crescem são os não-obrigatórios, os quais não estão ligados ao cumprimento de requisitos para conclusão do curso. Os estudantes, em sua maioria, encontram as oportunidades via agentes de integração, que assumem a responsabilidade de intermediadores das vagas. O estágio é realizado paralelamente ao curso com contrato de duração de um ano, podendo ser prorrogado por igual período. Para alguns estudantes de instituições particulares, os estágios não são apenas uma forma de aprendizado, mas meio de custear suas despesas de alimentação e transporte e, em alguns casos, pagar o próprio curso.

Pelo exposto, verifica-se que o modelo de estágio presente nos dois países tem algumas diferenças marcantes, principalmente no que se refere à ligação com o curso e tempo de duração. No quadro 1 são apresentadas algumas características que distinguem a forma como estão organizados os estágios em cada país.

	Brasil	França
<i>Obrigatório para conclusão do curso</i>	Não	Sim
<i>Assinatura de contrato</i>	Sim (aluno, universidade, centro de integração e empresa)	Sim (aluno, universidade e empresa)
<i>Duração</i>	Até 2 (1+1) anos	3 a 4 meses
<i>Missão a ser realizada</i>	Não	Sim
<i>Plano de atividades</i>	Não obrigatório	Sim
<i>Entrega de relatório final</i>	Para os centros de integração, que enviam para as universidades	Para universidade
<i>Responsabilidade de supervisão</i>	Instituição de Ensino	Instituição de Ensino

**Quadro 1.1: Comparativo sobre a forma de organização dos estágios Brasil e França**

Como se observa no quadro, a organização dos estágios no Brasil e na França é bastante distinta. Essa diferença diz respeito também ao objetivo do estágio: na França é permitir ao estudante experiências no mundo do trabalho, facilitando seu processo de ingresso nas organizações. No Brasil pode estar vinculado à busca por independência financeira ou obtenção de recursos para sobrevivência ou pagamento dos estudos. Essa natureza de origem

<sup>4</sup> Este tempo pode ser maior, mas depende da aceitação da extensão por parte da organização e universidade.



distinta já representa a construção de um mercado de estágios com aspectos diferenciados em cada país.

Na França, entre os estudantes que mais realizam estágios, destacam-se os alunos das escolas de engenharia e de comércio. Nas universidades, são os alunos das escolas de gestão que partem primeiro em busca de qualificação prática nas organizações (WALTER, 2005). Mesmo após o fim do tempo de estudo, a falta de oportunidades levou alguns estudantes à realização de estágios além do seu período de formação. Nestes casos, não há um estatuto bem definido, visto que os estágios não mais se relacionam com o curso universitário e comumente não apresentam uma convenção formal assinada.

A principal referência sobre os estágios são os manuais de formação (BONNET, 2000; Documentação Francesa, 2007), os quais buscam apresentar aos estudantes como ocorre a prática dos estágios, sua regulamentação e como se preparar para buscar uma oportunidade. Estas obras, como os próprios nomes indicam, são manuais de orientação geral, sem qualquer abordagem analítica e crítica sobre a questão.

Embora exista uma antiga tradição de pesquisas sobre juventude e trabalho, principalmente no que se refere aos trabalhos do Cereq (*Centre d'études et de recherches sur les qualifications*) sobre inserção profissional, as informações sobre os estágios ainda ocupam um espaço reduzido e pouco sistematizado. Nas pesquisas sobre inserção profissional, ora encontramos os estágios como um prolongamento do tempo de formação, ora como uma verdadeira inserção no mundo do trabalho, sendo contabilizados ao lado dos empregos.

Do ponto de vista crítico, pode-se citar as duas obras do Movimento *Génération Précaire*, *Soi stage et tais toi*, de 2005 e *Parcours du combattant stagiaire*, de 2007. Ambas apontam os jovens militantes do Movimento buscando apresentar a situação dos estágios na França por meio da análise de ofertas de estágios disponíveis e testemunhos de estagiários (ou ex-estagiários) que contam como foi sua experiência de trabalho em organizações de diferentes segmentos.

Domingo (2002), a partir de entrevista com 17 representantes de empresas francesas, lança algumas pistas sobre os caminhos dos estágios atualmente. Segundo a autora, podem ser observadas quatro lógicas de emprego dos estágios por parte das empresas: inserção profissionalizante, período de teste, ajustamento quantitativo da mão-de-obra e ajustamento qualitativo. No primeiro caso permanece a lógica original pela qual os estágios foram criados: a inserção profissional e qualificação prática de jovens estudantes. No segundo caso, as empresas utilizam o estágio como período de avaliação de possíveis futuros empregados; a

intenção neste caso é de refinar a seleção por meio de um conhecimento mais profundo do pretendente à vaga. Na terceira e quarta lógicas não há intenção de formalizar contrato e integração do estudante ao seu quadro de trabalhadores. No caso do ajustamento quantitativo, a empresa busca atender à demanda numérica de trabalhadores por um determinado período; neste caso o estágio se aproxima de um contrato temporário. Qualitativamente, o objetivo principal por parte da empresa é a busca de pessoal qualificado por um custo inferior ao encontrado no mercado, constituído por profissionais já formados.

O trabalho de Domingo (2002), apesar de ter focado apenas o ponto de vista das empresas, é bastante esclarecedor sobre o mosaico de situações encontradas no que se refere aos estágios. Em nenhuma das situações pode se considerar que o caráter de formação e de preparação para o mercado seja completamente abandonado; no entanto este não serve como substituto para a carência de verdadeiros postos de trabalho. Além disso, as mutações no mundo do trabalho levam parte das empresas a utilizar os estágios com um recurso de flexibilização da mão-de-obra.

No Brasil, além da carência de dados sobre o número de estágios existentes, são poucos os estudos realizados sobre inserção profissional, sobretudo dos egressos do ensino superior. No que se refere aos estágios, pode-se encontrar alguns trabalhos que apontam que estes estão bastante distantes de seu objetivo pedagógico original, constituindo principalmente uma fonte de renda para os estudantes e a obtenção de mão-de-obra de baixo custo para empresas (públicas e privadas) uma vez que grande parte das atividades desempenhadas são de baixo nível de exigência e desempenho (AMORIN *et alii*, 1994, AMORIN, 1995; TREVISAN; WITTMANN, 2002); muitas vezes tendo pouca relação com os conteúdos trabalhados no curso (TREVISAN; WITTMANN, 2002). Além de constituírem uma forma de intensa concorrência entre estudantes (LAURIS; SILVA, 2005), há empresas com programas de estágio mais estruturados que selecionam estagiários com o mesmo nível de exigência da contratação de profissionais para cargos efetivos (VILELLA; NASCIMENTO, 2003).

De maneira geral, estes estudos indicam que, embora o estágio possa ser vantajoso para os estudantes como forma de aprendizado e da profissão que deseja seguir, uma vez que cria possibilidade de serem efetivados, muitas empresas delegam a eles tarefas e responsabilidades antes atribuídas a funcionários efetivos. O estágio, que tinha como proposta ser um meio de aprendizado prático e complementação de estudos converte-se numa forma de inserção precária, visto que as exigências antes requeridas de funcionários são agora demandadas para um contrato que não assegura os benefícios legais.

No Brasil, a falta de uma fiscalização mais rigorosa é uma das razões que possibilitam que certas empresas utilizem os estágios como forma de dispor de uma mão-de-obra qualificada, dócil e totalmente flexível, eliminando a rigidez do mercado de trabalho assalariado. Nesse sentido, o “mercado de estágios” atual se assemelha ao mercado de emprego, com uma grande variedade de ofertas que se apresentam com contratos de duração determinada, mas livre do pagamento de encargos sociais, eliminando os direitos sociais do trabalhador e confirmando-se como uma relação precária de trabalho<sup>5</sup>. Além disso, o crescimento do número de formações, abundância de jovens diplomados de alto nível, refletem na desvalorização dos diplomas e na ampliação do mercado de estágios.

Considerando-se que atualmente o desenvolvimento de estágios tornou-se fundamental para a inserção profissional dos jovens, sobretudo universitários, visto que estes permitem ao estudante uma experiência do mundo do trabalho e do seu ramo de formação, os estágios têm sofrido desvios de seu projeto pedagógico original. De modo geral, torna-se fundamental ampliar as pesquisas sobre este tema, visto que ele se insere no centro das mudanças nas relações laborais em curso. Para os jovens, ainda pela influência do passado recente, o ingresso no mercado de trabalho é o momento da formação de uma identidade profissional e do reconhecimento de sua participação na sociedade.

Levando em conta que os estágios foram criados com a finalidade de formação prática e que atualmente se tornam uma obrigação para integralizar os cursos ou para inserção profissional, questionamos:

Quais consequências a prática de estágios pode trazer para o futuro profissional do jovem estudante no Brasil e na França no atual contexto?

Estas questões nos levam a pensar quais são as relações que os jovens estabelecem na esfera do trabalho e como as instituições responsáveis pelo seu ingresso no mercado de trabalho os prepara neste momento. Para responder estas e outras questões, este estudo se propõe fundamentalmente a compreender **quais são as representações dos universitários sobre a experiência de estágio e suas implicações para a sua inserção profissional no atual contexto socioeconômico brasileiro e francês.**

---

<sup>5</sup> As disfunções que marcam o mercado de estágios ganharam destaque nos últimos anos, intensificando das discussões sobre o assunto e levando a promulgação da nova lei dos estágios em setembro de 2008. Estas discussões, bem como as diferenças entre as leis antiga e nova serão exploradas ao longo da tese.

Considerando que cada curso representa uma realidade profissional específica e um mercado de trabalho particular, onde a presença de estágios pode ser mais ou menos freqüente, ligado ou não à grade curricular do curso, este estudo terá como foco os estudantes dos cursos de administração. A escolha deste grupo tem como razão principal a aproximação mais direta com a realidade empresarial ao longo da formação, além da existência/exigência de estágios obrigatórios ao longo do curso.

Assim, este estudo tem como objetivos:

### ***Objetivo Geral***

Compreender como ocorre a prática dos estágios dos universitários e as representações que estes constroem sobre esta experiência no atual contexto socioeconômico brasileiro e francês.

### ***Objetivos Específicos***

- Analisar os principais elementos históricos (sociais, políticos e econômicos) e estruturais condicionam as atuais modelos de estágio presentes Brasil e na França;
- Descrever como se organiza o “mercado de estágios” em cada país;
- Analisar as relações que se estabelecem na esfera da aprendizagem e na inserção no mercado de trabalho por meio dos estágios;
- Levantar as expectativas de desenvolvimento do jovem como profissional a partir do mercado de trabalho;
- Analisar a relação desenvolvida com o trabalho pelos universitários a partir da experiência do estágio; e, por fim,
- Propor melhorias para a organização dos estágios nos países estudados.

As bases teóricas para esta análise são discutidas a partir da formação da juventude e sua relação com o trabalho, da constituição do mercado de trabalho em diferentes vertentes, das transformações do mundo do trabalho com destaque para o crescimento de diferentes formas de flexibilização do trabalho e como os estágios podem ser compreendidos em meio a estas mudanças em curso. A escolha dos quatro pilares para compreender o funcionamento dos estágios deve-se ao fato de ser uma prática voltada para a socialização da juventude na

esfera do trabalho, influenciado por um contexto mais abrangente no que diz respeito às mudanças sobre os grupos jovens e as transformações na esfera do trabalho. Quanto ao mercado de trabalho, o estágio constitui um meio de preparação e de acesso, e pode-se dizer que se organiza segundo características próprias de um “mercado de trabalho” específico, com regras tácitas e explícitas que abrangem seu funcionamento de modo distinto, mas em relação com o mercado de trabalho formal. Finalmente, a compreensão do conceito de inserção profissional permite aprofundar a análise sobre as implicações da experiência de estágio para os estudantes.

Na próxima sessão apresenta-se a base epistemológica que orienta o percurso de construção deste trabalho de pesquisa.

## Capítulo 2 - Postura epistemológica: o pesquisador como bricoleur

A palavra epistemologia é relativamente recente, tendo nascido apenas no começo do século XX. Porém, quando se analisa o termo, um estudo crítico dos fundamentos e do valor dos conhecimentos científicos legitimados, percebe-se que é uma das mais antigas discussões da filosofia (LE MOIGNE, 2007). Ao longo do século XX se estabelece uma forma de fazer ciência, o positivismo, que apresenta uma verdade absoluta nas construções científicas, deixando de entender (ou considerar) a existência de outras alternativas de construção do saber.

O conhecimento científico que se desenvolve na era moderna ergue-se sobre a pretensão de construir verdades, de permitir ao homem entender as **regras** que indicam o funcionamento das **coisas do mundo**. Nas ciências naturais, a presença de leis que possibilitam acompanhar e prever a ocorrência dos fenômenos contribuiu para a formação de um senso científico, onde modelar, mensurar, quantificar se tornaram os elementos centrais do pensar. A validade é verificada por meio de testes estatísticos, os quais confirmam ou negam a possibilidade de repetição do fenômeno.

De fato, a força da precisão numérica é **sedutora** quando a pretensão maior está no estabelecimento de verdades universais, que contribuem para a manutenção de práticas e formas de pensar. Mesmo nas ciências sociais, a busca pelo descobrimento das “verdades do mundo real” tornou-se a forma de construção de conhecimento predominante. O cientista assumiu para si a função de ser o contato entre os “leigos” e a realidade que verifica, tornou-se o responsável por desvendar as verdades do mundo natural e social, principalmente por se considerar que sua postura seja **neutra** e **apolítica**. Porém, a ciência é, antes de tudo, uma questão de crença e, assim como o senso comum, sua maior preocupação tem sido a busca da compreensão (e muitas vezes manutenção) da ordem naturalizada.

Na Administração, ainda predominam as pesquisas de enfoque positivista, baseando-se na crença da neutralidade do pesquisador, que é visto como independente do objeto que analisa, garantindo à realidade uma existência em si mesma, não importando quem a está observando. O conhecimento gerado é objetivo e independente do contexto. A predominância de pesquisas de caráter positivista inibe o reconhecimento da relevância de outros tipos de pesquisa.

Neste estudo, parte-se da importância da análise crítica da própria ciência, com destaque para o posicionamento e atuação do pesquisador ao conduzir seus trabalhos e a relação *rigor tem limites inultrapassáveis e sua objetividade não implica a sua neutralidade*” (SANTOS, 2003, p. 9). Na construção de conhecimento, sobretudo nas ciências sociais, não há neutralidade; ao contrário, existe uma presença marcante (ainda que muitas vezes inconsciente) que o pesquisador estabelece com os sujeitos de sua pesquisa. A reflexão do pesquisador sobre os fundamentos epistemológicos do conhecimento que pesquisa e produz é fundamental: “Um discurso sobre o método cientista continuará um discurso de circunstância. Não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico” (BACHELARD, 2005, p. 138).

No desenvolvimento científico, os problemas não se põem por eles mesmos. É este precisamente sentido do problema que dá a marca do verdadeiro espírito científico. “Para um espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não houve pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é dado. Tudo é construído” (BACHELARD, 2005, p. 18).

“Nada é dado, tudo é construído”, estas palavras servem frequentemente, para apresentação das epistemologias construtivistas estes últimos anos. A posição construtivista consiste em considerar o conhecimento como ligado a uma ação que altera o objeto e que o atinge apenas através das transformações introduzidas por esta ação. Não existem mais fronteiras entre o sujeito e o objeto (LE MOIGNE, 2007).

Nesta postura, aceita-se e considera-se fundamental a intervenção do pesquisador no fenômeno analisado. O conhecimento não é visto como algo pronto para ser descoberto na realidade, mas algo construído pelo pesquisador na medida em que seu caminho é trilhado. Todos os estados da existência dependem de uma visão de mundo, e uma visão de mundo que não é unicamente determinada empiricamente sobre o mundo (PATTON, 2002). Contudo, esta forma de pensamento não consiste em simples relativismo de idéias, mas no reconhecimento do potencial de geração de conhecimento sob um enfoque construtivista.

No entanto, não é suficiente nomear qualquer método de produção de conhecimentos de construtivista para assegurar-lhe a legitimidade e mesmo plausibilidade dos resultados aos quais conduz. Por vezes alguns pesquisadores dizem seguir o caminho do construtivismo, mas seguem usando a terminologia e tendo as preocupações da pesquisa positivista. A postura

construtivista, assim como a postura interpretativista<sup>6</sup>, parte do princípio de que sujeito e objeto são interdependentes, ou seja, o sujeito que está analisando, influencia no objeto que está sendo analisado. Entretanto, para os construtivistas, a realidade é construída. O mundo social é feito de interpretações, que se constroem graças às interações entre atores, em contextos que são sempre particulares. Desta forma, a interpretação do comportamento dos atores deve ser sempre situada ao contexto em que os mesmos estão inseridos e seus históricos.

A postura construtivista compartilha ideias com a abordagem interpretativista, no entanto, há dois pontos de diferença: (1) para os interpretativistas a compreensão da realidade ocorre pelo entendimento da percepção que os participantes da pesquisa têm do fenômeno; segundo os construtivistas, o pesquisador participa da construção da realidade destes atores estudados; (2) para os construtivistas, o processo de compreensão está ligado à finalidade do projeto de conhecimento que o pesquisador se propõe, ou seja, o processo de constituição do conhecimento é necessariamente ligado à intencionalidade ou finalidade do sujeito que analisa.

Na pesquisa social, Spink e Frezza (2004) preferem usar o termo *construccionismo* ao referir-se a esta abordagem teórica, para não gerar confusões conceituais. Estes autores tem como referência Peter Berger e Thomas Luckmann, Kenneth Gergen e Tomás Ibáñez, na Psicologia Social e na Sociologia do Conhecimento.

O construtivismo na psicologia surge de três movimentos principais: a filosofia, como reação ao representacionismo; a sociologia do conhecimento, como desconstrução da teoria da verdade e a política, como busca de fortalecimento de grupos socialmente marginalizados. No construtivismo, o indivíduo se percebe como parte integrante da sociedade, tem a noção de “indivíduo” e consegue se firmar na sociedade e no mundo (SPINK, 2004). Assim, construtivismo propõe a desfamiliarização de conceitos, idéias, comportamentos e atitudes tradicionais para que se crie “espaço” para novas perspectivas, conhecimentos e “construções” que permitirão a convivência de novos e antigos conteúdos.

Examinando a proposta de Le Moigne e de Spink, observa-se que há uma aproximação entre as propostas construccionistas e construtivistas, embora possa haver pequenas diferenças.

---

<sup>6</sup> A postura interpretativista busca compreender a realidade, sem que esta seja posta como independente do pesquisador. Sujeito e objeto são interdependentes e o conhecimento é produzido dentro de um contexto. O processo de criação do conhecimento passa pela compreensão do senso que os atores envolvidos dão a realidade. Portanto, quem segue esta linha, tem como objetivo compreender a realidade por meio das interpretações dos atores.



Considerando que os pressupostos epistemológicos e ontológicos de ambas as vertentes convergem, neste trabalho não daremos destaque para as diferenças e buscaremos explorar os pontos em comum destas abordagens que contribuem para o posicionamento desta pesquisa.

Para Le Moigne (2007), o pesquisador não deve se assegurar que o conhecimento é demonstrado, mas sim, ele deve se assegurar que o conhecimento é construído e reproduzido (pelos envolvidos), de forma que se torne inteligível por seus interlocutores. O autor destaca alguns pontos da postura construtivista:

- o conhecimento não é permanente e sujeito a leis perpétuas e universais; nem existe *a priori*, de forma determinística. O conhecimento é construído por um sujeito conhecedor, que através de um projeto o conhecimento e o fazendo assume que o mundo é inteligível e representável por alguns projetos possíveis. Na produção do conhecimento deve-se observar o processo, visto que existem diferentes caminhos que podem ser percorridos para se atingir um fim. Este fim, quando se fala de geração de conhecimento, está ligado a uma idéia de projeto e não simplesmente de objeto.

- o pesquisador deve ter uma postura que busque um conhecimento-projeto ao invés de um conhecimento-objeto, que tem uma finalidade, que se constrói. A idéia principal está no reconhecimento da importância do processo de construção do conhecimento.

- as análises resultantes das fases empíricas da pesquisa refletem o que se observou em conjunto com os atores envolvidos, e também o que não se observou, mas se concebeu junto com eles. Durante o processo procura-se construir, conceber e criar um conhecimento conjuntamente com os atores envolvidos.

Estas características formadoras da postura construtivista requerem uma condução metodológica da pesquisa que permita a construção de resultados que possam ser compreendidos e utilizados pelos atores e pesquisadores ao mesmo tempo em que se reconhece a profundidade e complexidade do tema tratado. Nestas pesquisas sempre há espaço para a incerteza, para as mudanças de rumo, para as constantes “idas e vindas” entre literatura e campo empírico, que resultam em uma constante co-concepção entre pesquisador e participantes. Desta forma, a pesquisa precisa ser conduzida de forma a adaptar-se ao tipo de questionamento e ao objetivo traçado.

Este avanço por estas diferentes fases se dá através de constantes “idas e vindas” entre teoria e campo empírico, seguindo uma lógica abdutiva. A pesquisa não seria dedutiva, partindo da teoria *à priori* e testando-a no campo empírico, ou indutiva, partindo do campo

empírico para construir teoria. Pesquisas de concepção privilegiam a construção de um caminho onde se façam constantes “idas e vindas” entre os conceitos teóricos construídos *a priori* e as informações advindas do campo empírico, justamente para possibilitar o avanço gradual pelas três situações, baseado na aprendizagem fruto da interação do pesquisador com os participantes. Esta postura dá condições para iniciar de um questionamento que muitas vezes é teórico e baseado na percepção do pesquisador, e que o mesmo seja re-trabalhado ao longo da pesquisa, de forma a se tornar um questionamento que seja relevante do ponto de vista teórico, mas também e, fundamentalmente, relevante para os participantes.

Acredita-se que a natureza do problema de pesquisa investigado requer a adoção dos fundamentos epistemológicos da abordagem construtivista e nos propomos a compreender como ocorre o processo de ingresso no mercado de trabalho por meio dos estágios e como se constroi esse espaço entre as instituições de ensino superior e as organizações. No entanto, para tal empreitada buscou-se desenvolver todos os conceitos centrais da tese: juventude, mercado de trabalho e inserção profissional, enfocando como estes foram construídos ao longo do tempo em diferentes ciências e defendendo aqueles que estão de acordo com a postura adotada. Assim, evidencia-se que as escolhas dos referenciais para análise, bem como a forma de compreender as relações de pesquisa e do fenômeno estudado, estiveram sempre seguindo a linha aqui defendida.

Assim, na busca da compreensão da realidade da organização dos estágios, as representações que os estudantes constroem desta experiência e como ela se relaciona com o processo de inserção profissional, adotamos a perspectiva construtivista para este trabalho, onde os participantes fazem a construção do significado da situação, enquanto “o pesquisador ouve cuidadosamente o que as pessoas dizem” sobre os “processos’ de interação entre as pessoas” buscando entender o ambiente histórico e cultural em que vivem os participantes, com a finalidade de dar sentido/ interpretar os significados que estes atribuem ao mundo.

Na próxima parte são apresentados os principais conceitos tratados na tese dentro de um enfoque da construção da realidade e como estes se relacionam com o tema da pesquisa.

## **PARTE II – DA CONSTRUÇÃO DA JUVENTUDE AOS ESTÁGIOS:**

### **Alinhando a relação entre juventude universitária e trabalho**

Nesta etapa busca-se discutir os três eixos temáticos que dão sustentação a discussão desta tese: juventude, mercado de trabalho e inserção profissional. A juventude (capítulo 3) representa o tempo ampliado em que se insere a discussão. Assim, discute-se como se desenvolve como categoria social no século XX e como tem sido tratada nas ciências sociais, com destaque para a relação entre o jovem e trabalho. O mercado de trabalho é primeiramente explorado do ponto de vista conceitual (capítulo 4) quando são apresentadas as diferentes vertentes para sua compreensão e as escolhas feitas para este trabalho. Em um segundo momento (capítulo 5) destaca-se as mudanças nas relações de trabalho, destacando como a flexibilização tem afetado a estrutura laboral nas últimas décadas. A inserção profissional (capítulo 6) é o conceito específico construído na relação entre juventude e trabalho, que é apresentado sob os diferentes enfoques que já foi estudado, indicando como está vinculado com o tema da tese. Por último, no capítulo 7, discute-se os estágios, tema central da tese, e que se constroem a partir dos conceitos trabalhados nos capítulos anteriores.

Ressalta-se que apesar de buscar uma discussão profunda sobre estes conceitos, não há pretensão de esgotar o referencial existente sobre o tema, pois esta configura-se uma tarefa quase inviável dado o crescimento dos debates vinculados a estes temas e o crescimento de novas correntes para sua compreensão. Assim, pretende-se uma densa discussão teórica que garanta sustentação para análise dos resultados.

### **Capítulo 3 Juventude: diversos atores, múltiplos entendimentos**

A juventude é um conceito relativamente recente se considerarmos a ideia de separação dos períodos da vida do ser humano. Foi ao longo do século XX que o conceito se firma, ligado ao desenvolvimento das ciências, desenvolvimento e extensão da escola e universidades para uma grande parcela da população e por meio da regulamentação do tempo de trabalho, que passa a ter um momento de ingresso e de partida. Neste capítulo busca-se apresentar como ocorreu esta construção, visto que esta apresenta o contexto histórico amplo em que se insere o tema da tese.

Não há unanimidade a respeito dos critérios para definir em que momento se inicia a etapa da vida que sucede a adolescência e antecede a vida adulta, uma vez que neste momento os indivíduos passam por uma série de mudanças biológicas, psicológicas e sociais que podem ocorrer em momentos distintos para cada um. Órgãos internacionais, institutos de levantamento de dados e pesquisadores utilizam com maior frequência a delimitação da Organização das Nações Unidas (ONU) que caracteriza os indivíduos de 15 a 24 anos como jovens. O limite inferior (15 anos) estaria vinculado a um elemento biológico – o início da atividade reprodutiva. O limite superior (24 anos) é estabelecido pela integração sociocultural, sendo que a inserção no mercado de trabalho, a independência econômica, a saída da casa dos pais, o estabelecimento de uma união conjugal estável estão entre as expectativas culturais mais comuns da sociedade ocidental, pelo menos nas classes mais favorecidas. Contudo, instituições como a própria ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) assumem que esta é uma escolha arbitrária, uma vez que relaciona de forma abrangente processos bastante particulares e culturalmente diferenciados.

Para compreender a juventude, é necessário considerá-la como um momento de vivência individual e como uma construção social. Individualmente é o momento no qual o

indivíduo define uma identidade<sup>7</sup> própria. Na ótica da psicologia, é o momento da formação da individualidade e da identidade do indivíduo para a vida adulta, preparado para assumir as funções plenas de ser humano (PERRET-CLERMONT, 2004; ERIKSON, 1976). Porém, este desenvolvimento íntimo não ocorre deslocado do contexto social do qual o indivíduo faz parte. Seja como meio de afirmação, seja como negação, as identidades formam-se nas relações que se estabelecem entre o indivíduo e a sociedade da qual faz parte, a forma pela qual os indivíduos incorporam e reproduzem as estruturas objetivas da realidade social que os cerca. Assim, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico, e, no seu interior, cada grupo social (classe, etnia, casta, entre outros) vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (PERALVA, 1997).

Para Perret-Clermont (2004) o processo de transição do jovem à vida adulta está relacionado com a assunção de práticas comunitárias que potencializam seu pensamento e os resultados discursivos que dele provêm. Nesse sentido, é por meio do diálogo que o adolescente é estimulado a pensar e relacionar-se no grupo e a assumir uma posição em relação a determinados assuntos, que vão contribuir para sua formação identitária. O contínuo contato (e por vezes o confronto) do jovem com palavras e outras mediações simbólicas, estabelece a compreensão e reprodução de papéis e situações socialmente estruturadas, com problemas definidos e respectivas soluções aceitas. Os espaços de pensamento e de discurso são, ao mesmo tempo, zonas internas de atividades psíquicas e oportunidades sociais de confronto de ideias e de descoberta de novos elementos da realidade. Entretanto, os jovens nem sempre encontram espaços que permitam um envolvimento pessoal significativo ou que permitam relações sociais a partir das quais possam adquirir condições para pensar, agir e refletir sobre a sua experiência.

A construção do histórico pessoal e a herança social do conhecimento e da experiência coletiva estão relacionadas e adquirem sentido nas experiências cotidianas dos jovens que buscam descobrir-se como atores que participam de diversos grupos de ação e de discurso, que contribuem para legitimar, manter e/ou alterar práticas sociais. Nesse contexto, no período da juventude, a vida social por um lado estimula pensamento, por outro se apresenta

---

<sup>7</sup> Identidade consiste de um “sentimento subjetivo de uma envigorante uniformidade e continuidade” (p.17), sendo ao mesmo tempo um sentido mental e moral. Mental por partir da necessidade interna do indivíduo de sentir-se vivo e ativo; moral por não ser apenas um processo íntimo, mas algo conhecido e reconhecido por aqueles que dela compartilham (ERIKSON, 1976)

como um obstáculo para sua tomada de consciência e reflexões sobre as decisões de sua própria vida (PERRET-CLERMONT, 2004).

No momento da descoberta e da formação de identidades, as instituições de ensino são destacadas como importantes meios institucionalizados de transição para a vida adulta. Entretanto não são as únicas e, nem as mais importantes para muitos jovens. Ao longo do século XX, o local de trabalho se configura como um importante espaço de socialização, aprendizado e discussão das responsabilidades e modos de agir e de pensar da idade adulta, além de ser o local no qual aprendem muitas das estratégias que irão utilizar no futuro, enquanto trabalhadores. Há algumas décadas atrás, a maioria dos jovens, principalmente nos países desenvolvidos, deixava a escola secundária e ingressava no mercado de trabalho, tanto como assalariados, quanto como aprendizes de algum ofício. Numa situação de trabalho, os jovens aprendem além de técnicas específicas de sua atividade laboral, a disciplina do trabalho – pontualidade, obediência, regras e ritmo – formas sociais que contribuem para a interação no local de trabalho e em todo ambiente a este relacionado. Constituir uma identidade de trabalhador ou aprendiz possibilita ao jovem acesso à vida adulta (PERRET-CLERMONT, 2004)

Na sociologia, o entendimento de juventude está profundamente marcado pela noção evolutiva da vida do ser humano, forma pela qual a sociologia funcionalista (PARSONS, 1968; EISENSTADT, 1968) a constituiu como categoria de análise. Segundo esta abordagem, a juventude é um momento de transição da infância para a vida adulta, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, por meio da aquisição de elementos apropriados da “cultura” e da assunção de papéis adultos. Por esta razão, constitui-se como um momento fundamental para a continuidade social, visto que é nesse momento que a integração do indivíduo se realiza ou não, trazendo conseqüências para ele próprio e para a manutenção da coesão social.

O enfoque funcionalista, predominante na sociologia da juventude americana, está voltado principalmente para o processo de socialização vivido pelos jovens e sobre as possíveis disfunções nele encontradas. Entendendo a juventude como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e aprendizagem dos papéis adultos, são as falhas nesse desenvolvimento, e conseqüentes necessidades de ajuste que normalmente constituem temas de preocupação social (drogas, violência, movimentos reivindicatórios, etc.). Assim, a juventude na perspectiva da sociologia funcionalista, na maioria das vezes, está representada para o pensamento e para a ação social como um “problema”: objeto de falha,

disfunção ou anomia no processo de integração com o coletivo e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social. Nesse sentido, o tratamento dado à condição juvenil é quase sempre uma problematização moral, cujo foco de preocupação real é a coesão moral da sociedade e a integridade do indivíduo (neste caso, do jovem) como futuro membro integrado e funcional à sociedade. Na maior parte das vezes, a problematização social da juventude vem acompanhada pelo desencadeamento de um “pânico moral” que agrega os anseios e angústias relativos ao questionamento da ordem social como um conjunto coeso de normas sociais (ABRAMO, 1997).

Para Cardoso (1995), os estudos sobre juventude oscilam entre duas possibilidades de compreensão: ora situando-a como uma categoria genérica, a qual integra diferentes grupos sociais pelo mesmo limite geracional, ora como grupos particulares, vinculados à realidade construída dentro de particularidades sociais e culturais específicas. No primeiro grupo se destaca o papel do jovem como elemento contestador, responsável pela mudança da realidade apresentada, em virtude da posição de cada nova geração em relação à tradição quando do seu ingresso no universo adulto. Normalmente, se vincula esta visão a períodos marcados por acontecimentos de ampla repercussão: movimentos universitários de Berkeley, os hippies nos Estados Unidos; maio de 1968, na França; movimentos contra a ditadura militar no Brasil (a partir de 1968), entre outros. No segundo grupo estão os estudos que destacam as múltiplas identidades da juventude. Estes surgem com os trabalhos sobre as *gangs* de Chicago nos anos 1930 e se estendem ao longo das décadas de 1940 e 1950, quase sempre dando destaque à delinquência juvenil entre os jovens de classes baixas que rejeitam os valores da classe média. Ao utilizar esta abordagem, pode-se cometer o erro de destacar como identidade juvenil aspectos relacionados ao grupo social ao qual estão vinculados, como ocorre frequentemente em estudos sobre a juventude operária (SANTOS, 1983) que, muito mais do que a condição juvenil, refletem o posicionamento e visão do operariado nas relações que estabelecem com outros grupos sociais.

Neste estudo, procura-se entender a juventude a partir de uma abordagem de construção social em que as relações entre indivíduos se dão num jogo social constante, embora marcado por regras que se transformam ao longo do tempo (BOURDIEU, 2005). Para compreender como se estabelece este jogo, é necessário refletir sobre os modos de existência dos princípios que o regulam e a frequência com que se dão estas práticas. Nesse sentido, é a partir das relações que se estabelecem entre as estruturas incorporadas pelos sujeitos (*habitus*) e as estruturas objetivas dos campos sociais que se desenvolve sua forma de construção e,

consequentemente de compreensão do meio social. Para a compreensão de um fenômeno, é necessária uma articulação dialética entre as estruturas do mundo social (linguagem, mitos, etc.), que se manifestam independentes da consciência e da vontade dos agentes, e as formas internas de percepção, pensamento e ação, a partir da posição que o ator ocupa no campo.

Para Bourdieu (1983), a separação entre jovens e velhos é uma divisão, sobretudo ideológica, que distingue as atividades da população a partir da faixa etária em que se encontra e, desta forma, produzindo uma ordem que delimita o espaço em que cada grupo deve se manter. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, os locais que se caracterizam como espaços dos jovens são aqueles nas quais eles são formatados para assumir o pensar e o agir adulto da geração que os precedeu – a escola, a universidade, etc. – ou, então, espaços em que predominam a força, a agilidade, a flexibilidade, como é o caso dos esportes ou ainda da estética, como se vê nas passarelas, na televisão e no cinema. Em todos estes espaços, reconhecidamente juvenis, são valorizados aqueles que seguem dentro das normas, que são promovidos na medida em que reconhecem e atuam conforme o que lhes foi designado, ou a partir de características externas que contribuem para reforçar a crença de que o jovem não está preocupado com outras questões senão com sua própria individualidade.

Para pensar a juventude, é necessário observar as diferenças entre as várias juventudes que a constituem. Entretanto, como Cardoso (1995) alerta, utilizar esta abordagem requer atenção para não distorcer ou reduzir os anseios deste grupo aos de algum outro com o qual os jovens estejam vinculados.

Voltando à relação entre trabalho e juventude, as condições de vida, as oportunidades de desenvolvimento e o tempo disponível apresentam-se aqui como peculiaridades que separam radicalmente adolescentes que trabalham por necessidade daqueles que só estudam ou buscam o trabalho como meio de desenvolvimento profissional. Neste exemplo, se reconhecem dois pólos: o dos que, pela necessidade econômica, anseiam por antecipar a vida adulta como forma de conseguir prover mais recursos para si e/ou para sua família e o outro, no extremo oposto, formado por jovens "burgueses" interessados em manter os benefícios do tempo livre ou de poder constituir uma base sólida para sua carreira.

Além disso, deve-se observar o contexto histórico em que estes jovens cresceram, uma vez que as aspirações de sucessivas gerações são construídas em relação a estados diferentes da estrutura da distribuição de bens e das respectivas oportunidades de acesso (BOURDIEU, 1983). Também os espaços de atuação, as necessidades de reivindicação, as posturas políticas vão ser distintas em diferentes períodos históricos. A maior parte dos jovens de hoje (pelo



menos da juventude ocidental) nascidos distante de regimes ditatoriais, com espaços democráticos assegurados, viram o fim da Guerra Fria com a imagem de uma Rússia em ruínas, falida e atrasada, enquanto os Estados Unidos afirmavam sua posição no movimento imperialista mundial, ditando padrões de pensamento, cultura e consumo. O crescimento dos meios de comunicação favorece a hegemonia da cultura norte-americana nos meios de difusão de massa: cinema, música, etc.; não há mais uma dualidade de regimes de governo; com a queda do muro de Berlim (1989), o socialismo, fica no passado e o capitalismo se firma como única proposta existente<sup>8</sup>.

Ao longo deste capítulo, a juventude será analisada sob diferentes enfoques. Primeiramente, como se dá a construção da juventude ao longo da era moderna, destacando como ela constitui uma "classe de idade". A seguir, se analisa a emergência da juventude como objeto de estudo no século XX, quando em alguns momentos é tratada como ator central na promoção de reformas e transformação de regimes políticos (Revoluções Cubana e Russa, Movimento Nazista), em outros, ora apresentando-se como um mero espectador, ora acompanhando passivamente as transformações em curso, como se a sua voz estivesse sendo neutralizada pela promessa de possibilidades igualitárias para todos. Sob a perspectiva dos estudos sociológicos, ao longo do tempo, são apresentadas diferentes possibilidades de compreensão deste grupo, apontando a forma como os jovens são vistos em cada momento histórico. Na terceira parte enfoca-se a relação entre juventude e trabalho, mostrando como a articulação entre o ciclo da vida e a participação na esfera produtiva estão intimamente ligados ao longo do período de "construção da juventude" e como as transformações promovidas na esfera do trabalho alteram os percursos de transição para a vida adulta e a relação dos jovens com o mundo do trabalho.

### ***3.1 A "Construção" da Juventude: Séculos XVI ao XIX***

Ao longo do tempo, importantes transformações podem ser observadas sobre o momento de constituição do indivíduo jovem. A preocupação com a socialização dos grupos das faixas etárias inferiores constitui uma necessidade em praticamente todas as sociedades: a instrução militar na educação espartana, que prepara o jovem cidadão tanto para a vivência na

---

<sup>8</sup> O crescimento do poder econômico e político da China, a crescente preocupação com o meio-ambiente e com as formas atuais de produção e a crise iniciada em 2008 podem representar marcos de um novo período e a uma juventude com valores e expectativas distintas.

cidade, quanto para a guerra (SCHAPP, 1995); a exaltação e o direcionamento dos jovens para a cavalaria durante a Idade Média, se transformados em guerreiros, depois de feitos heróicos, recebem terras e um amor prometido como recompensa por seus préstimos (MARCHELO-NIZIA, 1995), etc. Entretanto, observa-se que toda referência realizada ao grupo juvenil nestes períodos está voltada para um certo número de grupos favorecidos de cada época – os cidadãos gregos, os aristocratas, os clérigos, os cavaleiros na Idade Média, entre outros – sem que se considere a juventude na multiplicidade de grupos sociais (estamentos, classes, etc.) em que estes se desenvolvem.

O surgimento da juventude como um grupo formado por indivíduos de uma mesma faixa etária é um fenômeno da modernidade ocidental, quando há a institucionalização do ciclo da vida nas ciências médicas, no direito, e na esfera laboral. Como consequência, cria-se um período destinado ao preparo do indivíduo para ingressar na vida adulta, período este que constitui mais tarde o que hoje se denomina juventude<sup>9</sup>.

Na maior parte das sociedades tribais, a passagem de uma categoria social para outra é simbolicamente representada nos ritos de passagem pela morte do indivíduo na antiga categoria e seu renascimento na seguinte. A formação do indivíduo participante da sociedade é distinta do modo como se constrói o indivíduo na idade moderna. Os ritos de iniciação que estabelecem a transposição de uma categoria a outra dentro de seu grupo social, não permitem uma compreensão de cada momento como espaço da evolução particular, mas como ciclo já completo que deve ser substituído por um novo momento do ciclo da vida. Assim, os ritos de iniciação buscam a formação de uma identidade coletiva, ligada à tribo e não à formação de uma identidade individual ou a uma vontade particular. Nestas sociedades, a passagem pelas diferentes etapas etárias é um momento social e cultural, onde todos celebram a morte e o renascimento de um novo indivíduo. Já na sociedade moderna, a vivência dos diferentes estágios da vida é compreendida como momentos da "evolução natural" e particular do indivíduo, perdendo a relação com o contexto social em que ocorre (GROPPO, 2000).

Considerando que a constituição da juventude como grupo está relacionada com mudanças culturais e sociais mais amplas que ocorrem em um longo período, não é possível identificar um momento preciso para o "surgimento da juventude" como grupo social. Também não se deve confundir este momento com o surgimento das teorias sobre este período da vida, as quais ocorrem principalmente no século XX. A juventude, como grupo

---

<sup>9</sup> Embora a formação do jovem adulto tenha sido destaque também nas civilizações mais antigas, como a grega (SCHAPP, 1995), a descrição aqui realizada busca contemplar como se constrói a idéia de juventude a partir da Idade Média nas Sociedades Ocidentais.

social consistente e difundido entre as diversas classes sociais, não aparece até o início do século XX, ainda que seja possível reconstituir a história de sua origem ao longo do processo de transição do feudalismo para o capitalismo e a industrialização, que abarca do século XVI ao XIX, assim como nas sucessivas mutações ocorridas na família, na escola e na cultura (PAMPLOS, 2004).

Na Idade Média não há separação entre o espaço infantil e o adulto, assim como não há uma separação visível entre o espaço da família e o espaço social mais amplo. Não existe uma fase de transição destacada e o desenvolvimento dos indivíduos se faz sem grandes rupturas. Na sociedade européia feudal, a criança, desde cedo, participa do mundo adulto, partilhando de seus espaços de lazer (jogos, festas, etc.) e de trabalho, passando de criança a adulto sem que a etapa de juventude ocorra em separado. O processo de socialização realiza-se misturando pequenos e adultos, sendo as trocas afetivas e as comunicações realizadas no espaço coletivo (ARIÉS, 1981).

Segundo Groppo (2000) a sociedade ocidental medieval não necessita de grupos etários juvenis distintos de outros grupos sociais, visto que se trata de um contexto no qual os particularismos de parentesco, castas, estamentos, corporações exijam a formação de grupos etários heterogêneos e, conseqüentemente, uma mistura de faixas etárias. Esta situação não possui elementos da constituição de grupos juvenis como ocorre em sociedades anteriores, como no exército grego, por exemplo. Tais características levam a uma diversificação de valores, expectativas e procedimentos de cada faixa etária, cada uma com sua legitimidade própria, bem como formam a base para a separação entre valores particularistas (da tribo, da família, etc.) e universalistas (políticos, religiosos, econômicos), praticamente ausentes no contexto medieval.

Galland (1999; 2007), analisando a sociedade francesa, propõe que o grupo de idade juvenil se constituiu em quatro tempos. O primeiro foi o reconhecimento da infância nas famílias burguesas entre o final do século XVII e início do XVIII, e com ela, a promoção da idéia moderna de educação como finalidade de aquisição de uma posição social. A segunda etapa é construída ao longo do século XVIII, pelas tentativas da burguesia esclarecida de incluir crianças e jovens de classes populares em movimentos educativos que prolongam a escola. Estas tentativas levam finalmente – livres da tutela dos adultos como enquadramento burguês – à emergência de movimentos mais autenticamente juvenis, os quais formaram o primeiro tipo de sociabilidade adolescente. No terceiro momento nota-se a presença crescente do Estado na definição de uma política da juventude. Finalmente, no quarto tempo, encontra-

se a explosão escolar do pós-guerra, quando se verifica nos países ocidentais desenvolvidos a emergência de uma cultura e uma sociabilidade adolescentes verdadeiramente autônomas – mesmo se seus cânones são em parte ditados pelas indústrias culturais – as quais seguem nas formas estandardizadas à afirmação da juventude (GALLAND, 1999; 2007).

No século XVII inicia-se a separação entre os espaços coletivos e particulares, quando a família passa a constituir um núcleo importante na formação da criança, tornando-se referência moral. A família reorganiza-se ao redor da criança, construindo, então, uma marcante separação entre a sociedade e a vida privada. Além disso, a escola passa a institucionalizar-se e substituir a aprendizagem individualizada como meio de educação. Separada dos adultos, a criança deixa de aprender a viver diretamente na esfera coletiva. Tal segmentação de espaços e a ampliação da importância da formação escolar vão contribuir para o surgimento da idéia de juventude três séculos mais tarde, ou seja, no século XX (ARIÉS, 1981).

Cabe destacar que essa transformação não ocorre de forma igualitária para todos os grupos sociais. A proteção aos filhos, mantendo-os fora das esferas produtivas e sociais enquanto se preparam para funções futuras, está restrita a segmentos mais privilegiados: a burguesia e a aristocracia. A partir do século XVI, com o desenvolvimento do comércio e da burocracia, a escolarização deixa de ser reservada aos clérigos para se tornar uma iniciativa social. A nova escola que surge responde ao desejo novo de rigor moral: o desejo de isolar a juventude do mundo adulto e submetê-la a um estrito controle. Para o restante da sociedade, não há escolarização e a entrada na vida adulta continua ocorrendo prematuramente (ARIÉS, 1981).

Para Ariés (1981), esta separação decorrente da formação escolar se constitui como espaço de surgimento da condição juvenil. Essa separação, num primeiro momento e conforme exposto acima, fica restrita às classes favorecidas. Posteriormente, no século XVII, se instala um duplo sistema de ensino: um curto (escola) para o povo e outro mais longo (liceu), que exige mais tempo de dedicação e o afastamento da vida produtiva, destinado às classes favorecidas. Neste prolongamento do período escolar como tempo intermediário entre a vida infantil e a adulta forma-se a “juventude”. No século XX, esta condição, passa a abarcar outros setores sociais, diversificando-se e transformando seus significados, formas de surgimento e limites etários (ABRAMO, 1994).

No Brasil, o “surgimento da juventude” ocorre de modo um pouco distinto, visto que o país não passou por todo processo de amadurecimento acima descrito. Apenas no século XIX,

após o impulso econômico (criação do Banco do Brasil, liberação e incentivo à industrialização) e social (abertura de escolas, criação dos primeiros cursos universitários) o país, paulatinamente, deixa de ser uma colônia de exploração e passa a se desenvolver. Embora o tipo jovem com traços marcadamente europeus possa ser identificado nos personagens descritos na prosa do Romantismo literário brasileiro<sup>10</sup>, o primeiro momento em que a juventude pode ser vista como um grupo distinto só ocorre na segunda metade do século, quando os estudantes tornam-se importantes atores dentro do movimento abolicionista e republicano. No Brasil, a ideia de juventude nasce ligada aos universitários burgueses oriundos do meio urbano, num período em que a maior parte da população do país permanecia no meio rural.

No final do século XIX e início do século XX, na maioria das sociedades ocidentais, com a instituição do sistema de ensino público e sua ampliação a todas as classes sociais, a escola passa a ser reconhecida como o caminho de formação para a transição para a vida adulta. Sendo um espaço criado para a diferenciação social, tão logo ocorre popularização do ensino, novos meios de diferenciação são constituídos, em que se destaca maior valorização do ensino particular por parte das famílias burguesas em alguns países e a expansão do tempo de estudo até o nível superior para aqueles que podiam manter seus filhos distantes da esfera do trabalho. O sistema público de ensino torna-se um meio de controle pelo qual todos os indivíduos devem passar. Assim, prepara os jovens para o desenvolvimento de atividades dentro das possibilidades de sua classe social (CARON, 1996).

Em resumo, a juventude se constitui como um meio de diferenciação de grupos favorecidos no interior da sociedade. A condição juvenil não está ligada diretamente à esfera do trabalho – embora se configure como um tempo de preparação para a mesma – mas um espaço de formação em que a escola assume papel importante no processo de socialização. O ingresso no mundo do trabalho é o momento em que o indivíduo passa a integrar o espaço adulto, sendo que aqueles que dispõem de mais tempo de preparo e orientação gozam de melhores oportunidades de trabalho. É possível então verificar que a condição juvenil surge como mais uma forma de diferenciação entre grupos sociais, bem como um meio de institucionalização do controle social via escola que, constituída para atender aos interesses de

---

<sup>10</sup> O rapaz burguês (*A Moreninha*; *o Moço Loiro*) de Joaquim Manuel de Macedo; as jovens belas e ricas (*Diva*), as jovens prostitutas (*Lucíola*), os tipos jovens indígenas (*Iracema*; *O Guarani*) de José de Alencar; relações dos jovens com a família, com destaque para aspectos religiosos (*O Seminarista*) e políticos (*A Escrava Isaura*) de Bernardo Guimarães.

grupos favorecidos na esfera social, contribui para a segregação de classes quando se expande para os demais grupos da sociedade.

Além da escola como importante marco da institucionalização do ciclo da vida e preparação já voltada para o ingresso no mundo do trabalho, as ciências médicas, psicológicas e sociais legitimam cientificamente a concepção de uma fase na vida que “cria” o indivíduo adulto. A ciência evolucionista do século XIX estabelece a juventude (puberdade ou adolescência) como a fase intermediária da evolução da criança para indivíduo adulto. Primeiramente, a medicina com o conceito de puberdade buscando delimitar a fase de transformações físicas do indivíduo que deixa de ser criança para se tornar adulto. Na psicologia e na psicanálise, essa delimitação é marcada pela descrição das mudanças na personalidade vividas durante a adolescência e que tornam a criança um indivíduo com corpo e mente de adulto pleno (GROPPO, 2000).

Na seqüência, outras áreas de conhecimento voltam-se para o estudo e pesquisa deste período de formação do sujeito adulto. A pedagogia, baseando-se na medicina e psicologia e no momento vivenciado pelo jovem na escolarização, identifica a fase juvenil como o período final do ensino, quando emergem principalmente as questões relacionadas à profissionalização. Na sociologia destacam-se os primeiros estudos de base funcionalista da Escola de Chicago que seguem na linha da compreensão da juventude como momento crucial da evolução do indivíduo para a vida adulta, quando este deixa as funções sociais de criança e assume as de adulto. É estabelecido, então, o termo juventude para designar o período de socialização secundária, desenvolvido por meio de instituições, como a escola ou agências oficiais, que completa a socialização primária realizada pela família (GROPPO, 2000).

Surgida na sociedade moderna ocidental (capitalista, burguesa, patriarcal, liberal, etc.) a concepção de juventude herdada do século XIX e mantida até os dias de hoje, está baseada em caracteres definidores e legitimadores cientificistas. Ela se apoia numa perspectiva evolucionista do ser humano e a delimitação ainda procura ser objetiva, sustentando-se em características físicas e biológicas que seriam próprias do início, transição e final desta fase de evolução na qual o indivíduo biológica, mental e socialmente evolui da fase infantil à fase adulta, sendo a juventude uma fase intermediária (GROPPO, 2000).

Além da busca pela definição detalhada e objetiva do processo de maturação do indivíduo, bem como a proposição de métodos de acompanhamento apropriados a cada fase dessa evolução do indivíduo à idade adulta, a objetivação do ciclo da vida também é procurado na esfera jurídica e política. A sociedade capitalista industrial ocidental, a partir do

século XIX, apoiada na “objetividade” então proposta pelas ciências biológicas e psíquicas, busca estabelecer uma rígida cronologização do curso da vida individual, baseando-se em critérios “objetivos” e “naturais” para a determinação da idade de cada indivíduo e tentando estabelecer o momento específico a partir do qual pode ser entendido como um sujeito jurídica e criminalmente responsável. Destaca-se ainda a criação de direitos humanos universais e abstratos, entre eles os direitos de proteção da infância e da adolescência onde se torna visível a tentativa de objetivação do ciclo da vida ocorrida na idade moderna (GROPPO, 2000).

A preocupação com a objetivação das idades e a cronologização do curso da vida nas sociedades modernas assenta-se no pressuposto da igualdade de todos perante as leis e o Estado (igualdade civil e jurídica). A contagem da idade a partir de critérios rígidos e objetivos como o tempo absoluto torna-se a melhor forma de amenizar as diferenças sociais e individuais reais de um denominador comum e universal. Assim como nas ciências, na esfera legal, o indivíduo abstrato e jurídico constituído na modernidade também é um ser que segue passando por diferentes estágios evolutivos: nascimento, infância, maturidade e velhice. A objetivação do ciclo de vida facilita a aplicação de direitos universais (civil, criminal e eleitoral), o desenvolvimento de plano e políticas do Estado, a organização do ciclo escolar, a criação de instituições disciplinares e a formação de um mercado de trabalho baseado no indivíduo particular, encerrando a necessidade de contratações coletivas na esfera familiar. Para Groppo (2000) estas transformações estão ligadas ao processo de racionalização das esferas da vida social que são características da modernidade. Por meio da racionalização a moderna sociedade ocidental estabeleceu estruturas sociais fortes e orientadas por valores universalistas que reduzem os particularismos, diferenciações e singularidade dos indivíduos e grupos submetidos à legitimidade de cada esfera das relações sociais não privadas (economia, política, direito, arte, religião etc.)

Assim, entre o final do século XIX e início do século XX, a juventude é construída como grupo social a partir da preocupação com a proteção dos indivíduos que ainda não são adultos plenos e que devem ser acompanhados e preparados para assumirem seus papéis e evitarem caminhos desviantes. Esta proteção é estabelecida por meio de instituições (escola, Estado) e das ciências (medicina, psicologia, direito) que buscam reforçar as diferenças no desenvolvimento da pessoa ao longo da vida.

A institucionalização destes processos veio acompanhado de regras culturalmente partilhadas sobre a sequência que deveria ser seguida, bem como eventuais correções em

casos de desvio: o indivíduo estuda, depois trabalha; trabalha, depois se casa; casa-se e depois tem filhos; permanece trabalhando até os filhos serem adultos e aposenta-se. Soma-se a isto, a ampliação das formas de seguridade social, que determinam uma maior segurança com relação aos riscos sociais de doença, desocupação e incapacidade para o trabalho. Assim se estabeleceu o percurso de vida "normal" da era moderna, ainda presente nos dias de hoje, no qual é possível falar de idades adequadas, de currículos (profissionais, familiares, escolarização) adequados ou inadequados. A sequência do "percurso normal de vida" se tornou, progressivamente, tanto um requisito de respeitabilidade social, quanto um objetivo almejado e que deve ser alcançado por todos os homens e mulheres, mesmo que estes participem de diferentes classes sociais, trajetórias educativas e de trabalho mais breves.

No entanto, o percurso acima descrito representa apenas uma proposta ideal, a qual nem todos os indivíduos podem alcançar. Deste modelo são total ou parcialmente excluídos subempregados e desempregados (durante longos períodos), os trabalhadores da economia informal, uma parte dos setores rurais e a quase totalidade dos imigrantes, evidenciando que esta proposta de desenvolvimento do ciclo vital está fortemente baseada no modo de vida das classes burguesas do período em que se instituiu. No mundo ocidental moderno, este modelo atinge seu ápice tanto materialmente, como do ponto de vista de valores nos anos 1950 e 1960 do século XX, quando uma parcela maior da sociedade obteve os benefícios da estabilidade do trabalho e da proteção do Estado.

Este desenvolvimento evolutivo do indivíduo estabelecido na sociedade moderna está fortemente influenciado por uma concepção capitalista liberal sobre a formação da pessoa e da juventude. Legitimada pelo discurso das ciências e da lei, busca individualizar vivências sociais ao levar para fora da esfera da família e de outros grupos primários a passagem da infância para a vida adulta; cria um processo "normal" de desenvolvimento do ser humano, que desconsidera a experiência vital individual.

Embora a sociedade moderna tenha se caracterizado pela busca da igualdade entre os homens – por meio de direitos universais e na objetivação de um mesmo ciclo vital – na realidade das relações sociais, da distribuição geopolítica de forças, da divisão internacional do trabalho, das diferenças de cultura, etnia, gênero etc., encontram-se significativas desigualdades. A realidade social segue baseada em estratificações sociais e geopolíticas, diferenças étnicas, de gênero, culturais, regionais, distinções estas que limitam ou parcializam a aplicação destes direitos. A objetivação sob a justificativa de igualdade acaba por dar o



mesmo tratamento a indivíduos diferentes, o que dentro de um corpo estratificado produz e reproduz desigualdades sociais.

Segundo Groppo (2000) nas sociedades modernas, nas quais predomina a especialização e a orientação para a realização individual, não há um lugar institucionalizado significativo para a participação dos grupos juvenis. Enquanto a sociedade como um todo se orienta por relações instrumentais e metas, os grupos juvenis buscam uma diferenciação qualitativa deste período de vida, o que os faz entrar em atrito com as gerações que os precedem. Para o autor, em sociedades antigas, onde há uma relação mais forte no interior do grupo social, aparece maior harmonia entre as expectativas dos grupos juvenis e a distribuição oficial dos papéis aos jovens.

Esta falta de espaço institucionalizado e a necessidade de reconhecimento e afirmação fazem com que a juventude em diferentes momentos da modernidade se torne um ator social que contribui para a alteração do contexto, seja seguindo os caminhos da direita (Juventude Nazista e Facista, *yuppies*), seja da esquerda (Juventude Cubana e Russa, Universitários de Maio de 1968), ou mesmo como representantes de uma vertente apolítica ou contra política (os Apaches na França, os *hippies*, *punks*, etc.). As ações “revolucionárias” destes grupos, em seu respectivo período, indicavam possíveis caminhos que a juventude do atual século deve trilhar.

Apesar da intensa preocupação em estabelecer o percurso de vida a ser seguido, nas primeiras décadas do século XX, observa-se a formação de grupos que escapam deste caminho prescrito. São jovens contestadores que questionam a ordem e a disciplina estabelecidas, revoltando-se contra elas. Ao organizarem-se em *gangs* e cometerem delitos, geram medo e angústia na sociedade tradicional e passam a ser vistos como uma ameaça para a ordem social. Nas décadas posteriores, diversos são os momentos em que o protagonismo social deste grupo tem destacada importância em fatos históricos, sempre que há alguma “crise” social em que seja necessário reavaliar os padrões existentes

O interesse pela tematização da juventude, na sociologia, surge neste contexto quando o processo de transmissão de normas e valores sociais não alcança efetividade total e determinados setores juvenis demonstram comportamentos que fogem dos padrões reguladores de socialização. A juventude surge como categoria destacada nas sociedades industriais modernas do mundo ocidental, sendo compreendida por grande parte dos autores (EISENSTADT, 1968; PARSONS, 1968; LAPASSADE, 1968; COHEN, 1968) como um “problema da modernidade” decorrente de fatores como a acentuada divisão do trabalho, a

segregação da família de outras esferas institucionais e a preparação para a vida adulta por meio da escola que assume a função de transmissão de conhecimentos e valores para o desempenho da vida futura, com destaque à dimensão profissional (ABRAMO, 1994).

A seguir, sem abandonar a perspectiva histórica trabalhada até este momento, passa-se a focar, também, como os estudos sobre a juventude são discutidos durante o século XX. Neste período, começa a existir certo receio com relação aos jovens, uma vez que constituem uma “*categoria social*” frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de controle, intervenção ou salvação, pela dificuldade em se estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio.

### ***3.2 O Século XX: a juventude como foco de estudo e grupo de transformações sociais***

Os conhecimentos sobre a juventude ganham destaque a partir dos anos 1920 com os estudos da Escola de Chicago<sup>11</sup> sobre as *gangs* urbanas, onde a tensão racial e a demarcação de território aparecem como aspectos básicos para a formação da identidade destes jovens, vinculada à pertença aos guetos. Neste momento, os pesquisadores estão preocupados com os problemas decorrentes da desorganização social provocada pelo crescimento descontrolado das grandes cidades, que permite o surgimento de *street boys*, jovens que vivem nas ruas (principalmente em bairros de imigrantes) fora dos espaços “adequados” de socialização e desenvolvem comportamentos, muitas vezes, vinculados à criminalidade (ABRAMO, 1994). Para Cardoso (1995) nos estudos da Escola de Chicago, que se estendem ao longo das décadas de 1940 e início dos anos 1950, destaca-se o jovem como formador de uma contracultura que vai de encontro aos valores da classe média impostos pelas instituições de ensino e pelos meios de comunicação de massa (CARDOSO, 1995).

Nos anos 1930 volta-se a atenção para o apoio da juventude aos regimes totalitários. O nazismo e o fascismo são doutrinas políticas que conseguem mobilizar os jovens como um grupo social em torno de um ideal. As juventudes Hitleristas na Alemanha e os *Barilla Fascistas* na Itália são espaços de socialização e grupos de choque utilizados por estes

---

<sup>11</sup> Os estudos da Escola de Chicago estão orientados por uma microsociologia do espaço urbano, dando enfoque para os grupos com comportamento “diferente” daqueles esperados para manutenção da “ordem social”.

regimes para estenderem sua hegemonia em amplas camadas da população. Entretanto, alguns grupos juvenis encontram na música e na dança outro espaço para escapar destas tendências autoritárias, como ocorre com os famosos rebeldes do *swing* na Alemanha, convertendo-se, ao final dos anos 1930, na única referência de dissidência em toda uma sociedade voltada para uma doutrina militarista totalitária (PAMPLOS, 2002).

Segundo Pamplos, as grandes guerras mundiais levam a uma regressão no processo de extensão social da juventude, o qual está mais avançado nos países da Europa Ocidental. A mobilização dos jovens nas trincheiras e as penúrias econômicas do pós-guerra reduzem significativamente os costumes associados à fase juvenil, inclusive nas camadas sociais nas quais em tempos de paz são habituais. Em praticamente todas as histórias de vida dos jovens durante a guerra, esta mobilização aparece como uma fronteira entre o antes e o depois, não só no tempo histórico da coletividade, mas também nas trajetórias individuais de toda uma geração.

Nos anos 1940, a sociologia norte-americana é fortemente influenciada pelas obras de Talcott Parsons, que, seguindo a vertente funcionalista, analisa a juventude como o período de transição para o enquadramento nas regras sociais. Ao analisar as mudanças na sociedade norte-americana (ampliação do período de estudos, redução do tamanho das famílias, maior liberdade no campo de práticas e representações sociais) o autor destaca o grande risco de anomia social nas novas gerações. Segundo o autor a juventude ganha maior espaço e autonomia, o que pode resultar na quebra dos valores tradicionais incorporados no processo de transição para a vida adulta e maior disposição à transgressão (PARSONS, 1942).

Nos anos 1950, a atenção está voltada para a predisposição generalizada à transgressão e, muitas vezes, à delinquência própria da condição juvenil, expressa na figura dos “rebeldes sem causa”. É o momento que se corporifica na dimensão social a noção que vem sendo formada desde o fim do século XIX a respeito da adolescência como fase de vida turbulenta e difícil, inerentemente perturbadora, demandando cuidados e atenção concentrados de parte dos adultos para conduzir os jovens a um lugar seguro, a uma integração normal e sadia à sociedade. Este problema passa a ser foco de interesse no momento em que a condição de delinquência ultrapassa os espaços antes tolerados, atingindo também integrantes de grupos sociais favorecidos. Jovens que teriam condições de ajuste ao mundo adulto manifestam dificuldades nesse sentido, gerando angústias quanto ao próprio modelo de integração existente na sociedade. Considerando o momento vivido como uma fase de perturbações e destacando a formação de culturas (música, vestimentas, etc.) juvenis como antagônicas à

sociedade adulta, a solução é buscada recorrendo a uma série de medidas educativas e de controle para assegurar a contenção da delinquência. Mais tarde, há o entendimento de que este é apenas um momento de agitação transitória, já que grande parte dos jovens acaba, depois de alguns desvios, integrando-se de forma “sadia” e normal à sociedade. O problema volta então a ficar restrito aos grupos juvenis estruturalmente anômalos, para os quais se destinam medidas específicas de controle e “ressocialização” (ABRAMO, 1997).

Nos anos 1960 e parte dos anos 1970 – quando os jovens voltam a constituir um grupo que ameaça a ordem social, nos planos político, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação – surgem os movimentos estudantis de oposição aos regimes autoritários e contra as formas de dominação, os movimentos pacifistas, as proposições da contracultura e o movimento *hippie*. A juventude passa a ser entendida como portadora da possibilidade de transformação profunda, trazendo para a maior parte da sociedade o medo da revolução. Num duplo sentido: por um lado, o da reversão do “sistema”; por outro, o medo de que, no caso de não conseguirem mudar o sistema, os jovens venham a adotar a perspectiva de, por sua própria recusa, jamais se integrarem ao funcionamento normal da sociedade. Não é mais uma fase passageira de dificuldades, mas uma recusa permanente de se adaptar, de se “enquadrar”. Os estudos de sociologia da juventude deste período buscam resgatar o que há em comum nas variadas maneiras de ser jovem, uma forma abrangente de compreender as diferentes manifestações juvenis (CARDOSO, 1995).

No Brasil, é neste período que a temática da juventude ganha maior destaque, seja pela mobilização de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário na luta contra o regime autoritário, seja pelo engajamento em entidades estudantis e em partidos de esquerda. Também se destaca pelos movimentos culturais (sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo) que questionam os padrões de comportamento vigentes. Do medo acima descrito resultam reações violentas de defesa da “ordem” política e social: os jovens são perseguidos pelos aparelhos de repressão por seu comportamento, por suas idéias e ações políticas. Entretanto, para outros setores descontentes com a situação, esses movimentos juvenis trazem a possibilidade de transformação. Apesar disso, inclusive nestas situações, os jovens aparecem mais como uma fonte de energia utópica do que propriamente capaz de fazer alguma transformação. Outros setores políticos de oposição à ordem (como os partidos comunistas e organizações sindicais tradicionais) interpretam tais manifestações juvenis como ações pequeno-burguesas, inconsequentes, não ameaçadoras de um processo mais sério e

eficaz de negociação para transformações graduais. Nesse caso, existe o medo de que as ações juvenis atrapalhem a possibilidade efetiva de transformação (ABRAMO, 1997).

Nas décadas posteriores, quando se reduzem os movimentos juvenis, a imagem dessa juventude dos anos 1960 passa a ser entendida de forma positiva, reforçando a visão dos que a ela atribuem uma imagem de esperança, de geração idealista, generosa, criativa, que ousa sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva leva à criação de um modelo ideal de juventude, transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia em características essenciais desse grupo etário.

A partir de meados dos anos 1970 e, principalmente, a partir da década de 1980 os “problemas” de emprego e de entrada na vida ativa tomam progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase a transformando em categoria econômica. A elevação dos indicadores de desemprego, sobretudo para os grupos juvenis, a ampliação da dependência familiar e as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho passam a ser alguns dos temas de maior enfoque (PAIS, 1990; ABRAMO, 1997).

Nos atuais estudos sobre a juventude, segue prevalecendo a compreensão do jovem como problema social, tratando este período como o momento de tendência ao desvio e à marginalidade. Entretanto, a juventude pode ser vista como potencial de transformação da sociedade (MARX, 1968; IANNI, 1968), como já verificado em outros momentos históricos, desde que exista conscientização e participação política efetivas. No entanto, quando se busca analisar seu empenho e aceitação em participar, constata-se um crescente desinteresse no envolvimento com instituições e processos políticos, sobretudo nas nações periféricas (GAUTHIER, 2005). A falta de capital social, de uma tradição cívica e de um sentimento de integração política são elementos que não favorecem níveis de participação mais expressivos.

Na próxima sessão fala-se dos jovens da atualidade, que tem se caracterizado pela valorização da estética, da mídia e do consumo em detrimento da participação política.

### ***3.3 Do Final do Século XX aos Dias Atuais: Fim da juventude?***

Encerrados os movimentos políticos iniciados em 1968 e que se estendem ao longo da década de 1970 principalmente nas ditaduras militares da América Latina, as ações coletivas dos grupos juvenis se esmorecem. Grupos e culturas juvenis são incorporados e desmontados

pela mídia, “pelo mercado”<sup>12</sup> e por outras instituições que surgem e se fortalecem na sociedade de consumo e global. Os movimentos revolucionários com seus símbolos, proposta e comportamentos, os ícones da juventude como grupo responsável pela transformação da sociedade são adaptados e servem para a formação de novos estilos moldados pelo capitalismo concorrencial e monopolista. Como exemplo, tem-se Che Guevara que, de símbolo do potencial jovem da revolução transforma-se em ícone pop do século XXI. A juventude e seus ideais são totalmente transformados e alienados em relação aos valores da autonomia e inconformismo que, em meados do século XX prometeu desenvolver por meio dos movimentos estudantis, culturais, bandos delinquentes (GROPPO, 2000)

Nos anos 1980, no mundo ocidental, com o aumento da escolaridade e do poder de consumo, juntamente com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, surge uma nova forma de expressão da juventude. Num real contraste com a imagem da geração da década anterior, parte expressiva da juventude apresenta um comportamento pautado pelo individualismo, pelo consumismo, pelo conservadorismo e pela falta de consciência política. Ou seja, é caracterizada como uma geração que não assume o papel desempenhado pela anterior, sendo entendida como um grupo incapaz de resistir ou oferecer alternativas às tendências do sistema social. O individualismo, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema (CARDOSO, 1995; ABRAMO, 1997).

Nos anos de 1990, em oposição à geração anterior, não são mais a apatia e a desmobilização que chamam a atenção; pelo contrário, é a presença de inúmeras faces juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. Porém, a maior parte dessas ações segue vinculada ao individualismo, à fragmentação e agora, mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o *surf* ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo). Há uma retomada de elementos característicos dos anos 1930, na concentração da atenção nos problemas de comportamento que levam a situações de desvio no processo de integração social dos adolescentes: drogas, violência, ligação à criminalidade e comportamentos antissociais (ABRAMO, 1997).

Além disso, nos últimos anos a juventude tem se tornado foco de interesse para novos nichos no mercado de consumo. Da televisão à imprensa de grande circulação, passando pelas

---

<sup>12</sup> Neste estudo o mercado não é considerado como uma instituição formal, mas como um espaço socialmente construído, mas reconhece-se que este é considerado por muitos grupos sociais como uma “entidade superior” capaz de estruturar e regular a sociedade. Assim, nesta frase é incorporada a expressão comumente utilizada, embora o autor reconheça que os responsáveis pelas ações descritas são os atores.

rádios, revistas, etc., uma avalanche de produtos é voltada ao público adolescente e juvenil (os cadernos *teen* nos grandes jornais, programas de auditório na televisão, horários de músicas nas rádios e canais de televisão, revistas de comportamento, moda e aconselhamento e outros). Para Abramo (1994) notam-se dois diferentes modos de tematização dos jovens nos meios de comunicação. No caso dos produtos diretamente dirigidos a esse público, os temas normalmente são cultura e comportamento – música, moda, estilo de vida, esporte e lazer – voltados para a comunicação de massa como veículo de integração cultural e crescimento do consumo. Por sua vez, quando os jovens tornam-se assunto de cadernos destinados aos “adultos” no noticiário, em matérias analíticas e editoriais, os temas mais comuns são os relacionados aos “problemas sociais”, como violência, crime, exploração sexual, drogadição, ou as medidas para dirimir e/ou combater tais problemas.

Na esfera do trabalho, a noção de carreira com ascendência permanente é rompida ou se torna imprevisível. As contínuas mudanças tecnológicas modificam os tempos e os locais de trabalho e de treinamento e induzem à criação de novos serviços. Mesmo o trabalho desinteressante e mal pago, desde que seja produtivo pode, em certas circunstâncias, oferecer um caminho que permita a participação na sociedade. Com certeza os jovens de hoje, mais instruídos e preparados, desejam melhores oportunidades, mas isto nem sempre é possível, mesmo para os dispostos a trabalhar. Eles querem se sentir produtivos e responsáveis (PERRET-CLERMONT, 2004). Eis um choque do padrão de formação juvenil que se cria na modernidade e das consequências da revolução científica atual. Como é possível segurar a busca por responsabilidade e ações na esfera produtiva sem converter estes jovens em objetos de exploração?

Muitos dos conhecimentos e técnicas aprendidas nas escolas e nos centros de treinamento estão distantes da realidade encontrada no mercado de trabalho. O resultado é que muitos jovens, mesmo participando de longos programas de formação, descobrem que não há vagas para eles. Os níveis educacionais aumentam, bem como as migrações dos jovens de zonas rurais e de comunidades empobrecidas para ambientes urbanos ou suburbanos onde os empregos e as promessas de uma vida confortável são mais convidativos (HEATH, 2004).

Como resultado do enfraquecimento das instituições de socialização, da profunda separação entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, acompanha-se a formação de uma juventude apolítica ou despoltizada e desvinculada de compromissos sociais. Os jovens aparecem como vítimas e promotores da quebra dos vínculos e da dissolução social, depositários de uma angústia que

os transforma – mesmo para seus defensores, que também desejam uma transformação social – na encarnação da impossibilidade de construção de parâmetros de equidade, de superação das injustiças, de formulação de ideais, de diálogo democrático, de revigoração das instituições políticas, de construção de projetos que transcendam o mero pragmatismo de transformação utópica. Com este entendimento, eles deixam de ser vistos, ouvidos e compreendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões para além dos medos e esperanças dos outros (ABRAMO, 1997; PAIS 1997; 2001).

Além disso, no século XXI, a juventude deixa de ser um momento transitório da vida humana e converte-se em desejo da sociedade “pós-moderna”<sup>13</sup>, torna-se um novo estilo de vida identificado com o lazer, a beleza e o consumo. A juventude, como momento de construção da individualidade e aquisição de experiências sociais básicas desaparece, os marcos de passagem para a vida adulta se rompem e a formação de identidade perde muitas referências sociais. O juvenil é juvenilizado desvinculando-se da adolescência e tendo retirado de si os conteúdos mais contestatórios, rebeldes ou revolucionários, tornando-se mais uma aparência desejada de clientes da cultura do mercado.

Ser jovem, mais do que um período da vida passa a ser uma busca constante pela renovação estética, seja de vestimentas, seja do próprio corpo. A característica marcante desse processo é a valorização da juventude que é associada a valores e a estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. A promessa da "manutenção da juventude" por meio do acompanhamento das novidades da moda, da utilização de produtos de beleza e da cirurgia estética é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. A importância dos meios de comunicação de massa como veículo de integração cultural e o crescimento do consumo de massa contribuem para essa procura incessante pela juvenização. As diferentes juventudes antes marcadas por experiências de classes (juventude rural, operária, *yuppies*) cedem em parte lugar às juventudes formadas a partir de estilos e gêneros de consumo (ABRAMO, 1994). A partir da década de 1990, emergem nos cenários brasileiro e internacional diferentes grupos juvenis (*emos*<sup>14</sup>, *neo-punks*<sup>15</sup>, *grunges*<sup>16</sup>, *skaters*<sup>17</sup>, *surfers*<sup>18</sup>,

---

<sup>13</sup> A utilização do termo é apenas para representar o discurso dos autores que apontam as características deste “novo” período no qual a juvenização da sociedade tem lugar destacado. Entretanto, considerando fatores sociais e econômicos acredito que não estejamos em um novo momento da história social, mas sim, em um momento em que as características da modernidade são acentuadas e não transformadas.

<sup>14</sup> Abreviação de *emotional*, inicialmente foi o nome dado a um gênero de música derivado do Hardcore surgido na década de 1980 nos Estados Unidos, chega ao Brasil na década seguinte já como uma forma de comportamento sendo caracterizado pela postura emotiva e tolerante, e visual: trajas pretos ou listrados, Cabelos Coloridos e franjas caídas sobre os olhos



entre outros) que são caracterizados pelo comportamento atrelado a modos de consumo: aparência (cortes de cabelo, maquiagem), modos de vestir e produtos culturais (música, livros, festas) específicos. Tais grupos mais do que uma expressão da diversidade juvenil são vistos como nichos de mercado.

Assim, enquanto nos séculos XIX e XX ocorre o processo de institucionalização do ciclo da vida, mais recentemente nota-se um movimento contrário, onde são introduzidos elementos de diferenciação e heterogeneização das trajetórias juvenis, o enfraquecimento de vínculos normativos e de algumas esferas do direito e a redução da atuação do Estado enquanto instituição de regulação: nota-se uma desinstitucionalização do ciclo de vida. Entre os fenômenos que estão nas bases desta mudança destacam-se aqueles relacionados com o mercado de trabalho. Um contingente crescente que ingressa no mercado encontra menos segurança nas relações de trabalho estabelecidas e uma organização do trabalho com menores previsões de intervalos de tempo e chances de carreira e maior exigência de flexibilização. Complementarmente, nos países desenvolvidos – aqui se destaca o caso francês – nota-se um contínuo enfraquecimento dos benefícios e seguridades fornecidos pelo Estado de bem-estar social, que garantira outrora a proteção ao longo da vida.

Galland (1990; 2000; 2007) ao analisar os jovens da sociedade francesa destaca que a juventude atual apresenta uma grande ruptura com o modelo tradicional que marca o século XX. Neste modelo, a passagem para a vida adulta tem três marcos principais: a entrada no mundo do trabalho, a saída da casa dos pais e o casamento. No entanto, com o crescimento do desemprego e das dificuldades de inserção profissional observa-se a ampliação do tempo de estudos como meio de aumentar o capital cultural e um ingresso no mercado de trabalho marcado por idas e vindas em atividades atípicas ou precárias. Da mesma forma, a maior liberdade sexual e alterações jurídicas e de comportamento tornam mais frequentes diferentes períodos de experimentação da vida a dois. Desta forma, se dissolvem os marcos de passagem bem definidos e a juventude passa a ser compreendida como um período de moratória para a chegada à vida adulta.

---

<sup>15</sup> Termo criado pelo autor para diferenciar do movimento punk o qual tinha uma base de contestação e não estava baseado apenas numa base de consumo.

<sup>16</sup> Nomo criado pela mídia para o movimento musical de Seattle iniciado no fim dos anos 1980 que se diferenciava do Rock que era tocado na época. Deu origem a uma forma de comportamento e visual característico que marcou grupos de jovens na década de 1990.

<sup>17</sup> Jovens ligados à cultura do Skate

<sup>18</sup> Jovens ligados à cultura do Surf

Este *alongamento da transição* é o resultado de uma nova etapa da modernidade, que exige, cada vez mais, considerar a juventude como um momento do percurso de vida capaz de reter sua peculiar forma de vivê-lo e menos como mera etapa preparatória para a vida adulta. No entanto, como afirma Chamboredon (1985), não se trata de uma simples extensão da duração dessa fase, mas de um processo de reestruturação e recomposição dos atributos sociais da juventude e das formas de ingresso na vida adulta nas sociedades contemporâneas.

Há uma busca de flexibilização e de desinstitucionalização das trajetórias de vida por parte dos próprios indivíduos. Paralelamente ao antigo modelo baseado na segurança e na estabilidade surgem novos, que se baseiam na possibilidade de mudanças, volta a trajetórias interrompidas na formação e no trabalho. Mesmo na esfera familiar os percursos vão passando por modificações na duração e nas formas “normais de organização”. Porém, ao seguir por modelos que ainda não estão oficialmente assegurados e legalmente instituídos, muitos que optam por seguir estes novos caminhos acabam desembocando em novas formas de exclusão e de marginalidade social. Embora esta flexibilização dos percursos de vida possa ser compreendida como uma opção para o ingresso no mundo adulto e disposição de bens profissionais, culturais e familiares, em muitos outros casos é necessidade, sendo a única opção possível.

Diante do exposto, acredita-se que compreender as dúvidas, as dificuldades, e os anseios da juventude permite analisar os dilemas da contemporaneidade. Quando considerada como um conjunto de atores de um determinado momento histórico (geração) que vai se seguir à atual, ela aparece como retrato projetivo da sociedade, uma vez que condensa as angústias e os anseios, bem como as esperanças e as perspectivas, em relação ao curso das transformações sociais do presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura.

### ***3.4 Juventude e Trabalho***

Ao longo da história a relação entre os indivíduos e a esfera produtiva se desenvolve de diferentes maneiras. No caso de certas sociedades simples baseadas na agricultura, os mais jovens representam a base fundamental da força de trabalho, mas ocupam uma posição subalterna no que diz respeito às relações de poder do grupo, não sendo reconhecidos seus direitos de participação nas decisões da esfera produtiva. Já em outros grupos, como os

esquimós, a participação nas atividades de caça e da pesca, ou seja, as atividades produtivas daquele grupo representam o momento do seu reconhecimento como adulto.

Na moderna sociedade ocidental, a mudança da economia doméstica para o livre mercado contribui para a periodização do curso da vida. No início da Revolução Industrial Europeia, os contratos de trabalho são familiares e a realização das atividades uma tarefa coletiva realizado por todos os integrantes da família. Não há separação entre o espaço particular e laboral. A criança e o jovem são vistos como adultos em miniatura que possuem menos força e produzem menos, justificando o pagamento de salários menores. Sendo trabalhadores de menores custos, nos primeiros anos da revolução industrial, muitas fábricas se instalam próximo de orfanatos a fim de utilizar a mão-de-obra disponível e contribuir para a integração dos mesmos na esfera laboral, com todas as conseqüências possíveis de um trabalho quase escravo.

No entanto, a partir do momento em que o Estado toma a si de forma voluntária e sistemática múltiplas dimensões da proteção do indivíduo, entre elas e, sobretudo, a educação, a escola se torna, no século XIX, instituição definitivamente obrigatória e universal, deixando de ser uma iniciativa da sociedade civil. Com a universalização da escola, emerge a cristalização social das idades da vida, que supõem a separação entre seres adultos e seres em formação, do mesmo modo como o aprendizado supõe, ao contrário, a mistura e a indiferenciação dos grupos etários (ARIÈS, 1981).

Essa definição dos "tempos da vida" também pressupõe uma progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho. Nesta época, o aprendizado, forma geral de iniciação ao trabalho que sela precocemente o fim da infância e marca a entrada na vida adulta, é encontrado em todas as camadas da população. Na medida em que a escolarização se difunde, ela tende a incorporar gradativamente segmentos mais amplos da população infantil às injunções do trabalho, retardando a entrada na idade adulta. Desse ponto de vista, a experiência das sociedades industriais no século XIX introduz elementos novos que aceleram essas transformações históricas, redimensionando-as, mas, sobretudo, redefinindo o processo social de cristalização das idades, institucionalizando as diferentes fases da vida por efeito da ação do poder público (PERALVA 2007).

Na França é apenas na Terceira República, ao fim do século XIX, que se consolida o processo de escolarização das crianças das classes populares, tornando-as objeto de uma ação socializadora sistemática por parte do Estado. A escolarização avança “contra” o trabalho, contribuindo com sua lógica própria para a modulação social das idades da vida. Mais do que

isso, ela termina por se tornar, ao longo do tempo, e, sobretudo, a partir do segundo pós-guerra, o verdadeiro “suporte” da família contemporânea, que passa cada vez mais a depender do Estado como mediador dos dispositivos que lhe asseguram a reprodução social. Quanto mais importante é a presença do Estado na esfera educativa, que é o caso da experiência francesa, mais essa assertiva é verdadeira. Nesse sentido, a definição da infância e da juventude como fases particulares da vida torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa – vale dizer jurídica e institucional, ainda que abrigando fortes diferenças sociais no seu interior (PERALVA, 2007).

Em paralelo, com a regulamentação do trabalho infantil<sup>19</sup>, as crianças passam a ter uma jornada de trabalho menor que a dos adultos, estabelecendo-se a diferença etária como um critério importante das relações no mundo do trabalho, que começam a ser individuais e diferenciadas por idade. Com a extensão da escola a todas as classes sociais, a institucionalização da vida individual torna-se ainda mais visível. A estruturação da escola por séries e conteúdos pré-determinados, deixa de considerar as competências individuais, que são os diferenciais para as escolhas profissionais anteriormente (GROPPO, 2000). A institucionalização ainda pode ser notada nas leis de proteção do trabalho (idade mínima, escolaridade, aposentadoria), na legislação eleitoral, penalidades criminais, instauração do conceito de maioridade criminal e jurídica, a institucionalização da idade mínima para o casamento e a regulamentação normativa das obrigações recíprocas entre cônjuges e entre gerações.

Além disso, para sentir-se integrante da sociedade era necessário ter uma carreira, uma identidade social adulta relacionada com a função econômica ou laboral específica. O trabalho produtivo não era apenas um meio para atingir um fim econômico, mas também como uma marca de identidade, uma espécie de validação social de sua importância e pertença a um grupo conhecido. Assim, o trabalho desempenha um papel-chave no desenvolvimento da juventude, não apenas para os jovens que integram as atividades da base produtiva, mas também os jovens que pretendem subir por meio da experiência, da formação e da preparação (PERRET-CLERMONT, 2004).

Nas sociedades modernas, o trabalho passa a ser compreendido como uma atividade essencial do homem, graças ao fato de que ele é colocado em contato com sua exterioridade, a

---

<sup>19</sup> Na França, a lei de 1841 limitava a oito horas o trabalho das crianças entre 8 e 11 anos, a 12 horas o dos adolescentes entre 12 e 16 anos. Ao mesmo tempo, a lei obrigava os patrões a oferecerem educação a seus jovens trabalhadores.

natureza, a qual ele se opõe para criar as coisas humanas – é com os outros e para os outros que ele realiza sua tarefa. O trabalho é, portanto, aquilo que exprime de forma mais importante nossa humanidade, nossa condição fim, criador de valor, mas também auto-criação do homem como ser social. "*O trabalho é nossa essência e ao mesmo tempo nossa condição*" (MÉDA, 1999, p. 18).

Na virada do século XIX, com o surgimento da grande empresa capitalista, da sociedade por ações e do grande capital financeiro, a atividade laboral realizada pelos operários constitui-se num elemento fundamental para a manutenção do sistema produtivo. Para os operários, o trabalho torna-se um elemento constitutivo e fundamental de sua personalidade. Para a sociedade, torna-se um elemento fundamentalmente integrador, podendo fragilizar ou reforçar laços sociais numa sociedade (ENRIQUEZ, 1999).

Neste período, o trabalho passa a ser compreendido como o meio principal de humanização e de civilização, tornando-se o caminho para a realização plena do potencial do ser humano. Ainda que as condições de trabalho de grande parte dos operários não permitissem a realização deste objetivo, as propostas e planos traçados, mais ou menos utópicas, centravam-se no trabalho e nos espaços de produção.

No século XX, o trabalho assume a forma de contrato, caracterizado pela relação de emprego – uma forma regulada de relação de trabalho – na qual está presente um conjunto de regras e proteções que marcam a atuação do Estado de Bem Estar Social. Nos países capitalistas avançados se estabelece o pacto social sustentado na promessa do pleno emprego e na segurança baseada nas relações de trabalho. Mesmo que nos países em desenvolvimento uma parcela significativa da população siga à margem das relações contratuais formais, o emprego torna-se a referência de relação de trabalho. "*O emprego assalariado e estável coloca o trabalho em uma nova ordem social, a qual deveria garantir a distribuição de renda e o crescimento econômico*" (NARDI, 2006, p. 31).

Ao longo deste período, a passagem da juventude para a vida adulta é fortemente marcado pelo ingresso no mundo do trabalho. Como Galland (1999; 2007) destaca, a colocação profissional juntamente com a saída da casa dos pais e a formação de uma nova família são os três elementos que marcam a entrada na vida adulta. No entanto, destes três, o início da vida profissional se torna condição primordial para o desenvolvimento dos outros dois, visto que no modelo tradicional é por meio dos recursos advindos do trabalho que se torna possível fixar moradia própria e constituir família.

A escola assume o importante papel de preparação do jovem para ingresso no mundo do trabalho. Para as elites, o terceiro ciclo de estudos assegura uma futura colocação em postos mais elevados nas organizações (COHEN, 2007). Para camadas maiores da população a educação básica e técnica contribuem para a formação da massa de operários demandados pelas grandes indústrias na primeira metade do século XX.

Com a democratização do ensino superior e a redução dos postos de trabalho a partir da década de 1980, o modelo operário de passagem à idade adulta é diretamente afetado. A dificuldade de acesso ao emprego leva estes jovens a um maior tempo de dependência de sua família de origem. Na expectativa de aumentar as possibilidades de ingresso no mundo do trabalho e de oferecer um "futuro melhor" para os filhos, as famílias das camadas populares concentram esforços para ampliação do tempo de formação, crescendo desta forma, o número de jovens que ingressam no ensino superior.

Embora a revolução na esfera do trabalho tenha atingido primeiramente os jovens de classes populares com menores níveis de formação, atualmente, mesmo para os jovens diplomados (os jovens burgueses de ontem) a situação também tem se apresentado bastante difícil. O jovem francês diplomado nas décadas de 1950 e de 1960 com acesso quase automático ao mercado de trabalho de nível superior também sofre hoje, pois com o aumento do número de jovens que concluem o ensino superior e a reduzida geração de emprego, 48% dos empregos considerados não qualificados são ocupados por diplomados (COHEN, 2007).

A ampliação do tempo de estudos leva à elevação do nível de escolaridade dos jovens. No entanto, se por um lado o diploma elevado aumenta as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, por outro, ele não pode ser compreendido como uma garantia de emprego imediato. Além disso, o crescimento das taxas de desemprego reforça a tendência ao “rebaixamento<sup>20</sup>” dos diplomados. Este é um fenômeno que se acentua desde o início da década de 1990, para todos os níveis de diplomação, processo que atinge, sobretudo, mulheres e jovens formandos (COHEN, 2007).

O atraso do ingresso no mundo do trabalho e a ampliação do tempo de estudos estão entre as principais consequências das alterações decorrentes da Terceira Revolução Industrial – ou Revolução Técnico-Científica, que será discutida no capítulo seguinte – para os mais jovens. A partir destas mudanças, para alguns o período de juventude se estende, para outros passa a ser um momento de inserção precária no mundo do trabalho e de ingresso na vida

---

<sup>20</sup> Ocupar um posto inferior à titulação adquirida

adulta. Com maior escolaridade os jovens veem o acesso ao emprego estável como um período cada vez maior após o término dos estudos, e sua inserção na vida ativa passa com frequência por atividades temporárias (em alguns casos precárias) e pelo desemprego.

Se estas transformações apresentam a idéia de formação de um “mercado de trabalho transitório” cabe questionar quais são os impactos futuros para esta geração em termos de socialização na esfera produtiva. Os jovens, cada vez mais, dependem de diferentes instituições em seu processo de inserção, formando o que Galland (2007) chama de trajetórias de experimentação, nas quais o percurso para a vida adulta é marcado por uma série de estados intermediários entre o trabalho e a família.

A incidência da transformação das relações de trabalho sobre a representação social do ciclo da vida é mais visível nos países onde a ação sistemática do Estado mais fortemente contribui para institucionalizá-las, sendo o caso das socialdemocracias européias. Nestes países a distribuição do trabalho ao longo do ciclo da vida vem sofrendo mudanças significativas nos últimos 20 anos. Os jovens entram mais tardiamente no mercado de trabalho, enquanto os adultos saem mais cedo, exatamente em um momento em que o ciclo biológico também se altera, pelo prolongamento da esperança de vida.

O processo de transformação das normas de emprego é a marca de uma forte segmentação das trajetórias de acesso ao primeiro trabalho. Para alguns jovens, o fenômeno da precarização aparece de forma precoce e durável. As trajetórias construídas sobre a alternância de trabalhos temporários levam a períodos de desemprego, trabalho em tempo parcial, retorno aos estudos e num panorama mais amplo ao rebaixamento profissional (FONDEUR e LAFRESNE, 2000; MARCHAND, 2004).

Para estes autores, mais do que um período de moratória para a transição à vida adulta, a mão-de-obra juvenil assume a função de vetor de transformação estrutural das normas de trabalho e emprego e da emergência de novos modelos de gestão e de trabalho caracterizadas por forte insegurança e distribuição desigual de renda. Esta forma de trabalho pode não representar apenas um período antes da fixação de um emprego fixo, mas a formação dos "futuros trabalhadores", adaptados às exigências de um novo padrão de organização e relações de trabalho (MARCHAND, 2004).

Considerando a importância que o trabalho possui – meio de independência financeira, a estruturação do tempo tendo como referência uma rotina diária de trabalho, os laços de sociabilidade, a variedade no convívio com outros espaços sociais e um sentido de investimento e identidade pessoal - a incerteza, o desemprego, os vínculos precários, a falta de

uma formação de uma identidade coletiva pode representar uma forma de sofrimento e de ausência de perspectivas futuras.

Nesse contexto, a ampliação do tempo de estudos mais do que uma busca por qualificação a possibilidade de formação de uma experiência prévia enquanto ainda estão ligados às instituições de ensino, por meio da realização de estágios. Os estágios, em meio às mudanças no mercado de trabalho, acabam assumindo uma configuração difusa, ora contribuindo para a formação e inserção profissional, ora sendo tratado como um contrato por tempo determinado de baixo custo.

Influenciados pela extensão do tempo de estudos e do número de cursos disponíveis, os estágios também ampliam-se configurando um novo espaço de interação da juventude com o trabalho. No próximo capítulo, busca-se discutir o conceito de mercado de trabalho afim de compreender como este se constroi e como se relaciona com a prática de estágios.



## Capítulo 4 Mercado de Trabalho: múltiplos (des)entendimentos

Neste capítulo explora-se as diversas vertentes de compreensão do conceito de mercado de trabalho. A proposta de apresentação das abordagens e suas limitações além de servir de base para a construção do conceito utilizado nesta tese, tem por objetivo mostrar como o conceito se constitui, evidenciando que o destaque dado a algumas abordagens, acabaram por estabelecer uma forma predominante de estudo sobre esse tema.

A relação entre o trabalhador e as organizações adquire importância fundamental a partir da Revolução Industrial, sendo marcante nesta relação o “comportamento” do mercado de trabalho. Ainda hoje, o termo **mercado de trabalho** permeia grande parte das discussões da sociologia e economia, com destaque para os trabalhos da área de relações de trabalho. Mesmo sendo comum encontrar textos que utilizem o termo buscando dimensioná-lo ou compreendê-lo, bem como explicar as mudanças que tem sofrido nas últimas décadas em função do desenvolvimento tecnológico e das alterações nos padrões econômicos, são raros os estudos que desenvolvem uma reflexão teórica do conceito, ou mesmo que apresentam qual a vertente teórica a ser utilizada para a análise.

Talvez, por tratar-se de um dos primeiros conceitos que busca explicar a relação entre trabalhadores e organizações, pode-se acreditar que se trata de um termo já claramente definido, sendo desnecessárias novas análises sobre o tema. No entanto, a compreensão predominante sobre o mercado de trabalho está inevitavelmente impregnada dos pressupostos presentes no vocabulário mais usual, em que prevalece a ideia de um lugar (eventualmente abstrato) onde o conjunto de ofertas e de demandas de emprego se confrontam e as quantidades oferecidas e demandadas se ajustam em função do preço, isto é, dos salários no mercado de trabalho.

Esta perspectiva é apenas uma das possibilidades de compreensão do mercado e, como outras, apresenta uma série de limitações quando analisada a partir das relações entre indivíduos, instituições e sociedade. O mercado de trabalho, como o espaço no qual se desenvolvem estas relações, modifica-se constantemente, dando origem a múltiplas formas de

compreender como estas relações podem se efetuar. Desta forma, considerá-lo como um conceito constante sem revisitá-lo e questioná-lo ao longo do tempo, implica negar o caráter dinâmico da sociedade.

Neste capítulo, tem-se por objetivo analisar o conceito de mercado de trabalho a partir de duas perspectivas: a econômica e a sociológica, a fim de aprofundar a discussão sobre o tema. Para tanto, busca-se apresentar algumas das principais abordagens do termo, destacando sua vertente teórica e possíveis limitações. Da economia são consideradas as construções das teorias clássica, marxista, keynesiana e da segmentação. A teoria econômica se consolida prioritariamente e, por estar calcada em elementos abstratos e modelos matemáticos<sup>21</sup>, faz uma análise objetiva da estrutura do mercado de trabalho, primando pelos interesses financeiros de indivíduos e organizações.

Da sociologia são destacadas a abordagem das redes de relacionamento da sociologia econômica, a vertente institucional e sua relação com a formação de diferentes mercados. A partir das reflexões sobre o potencial e limitações de cada vertente, apresenta-se um conceito que busca contribuir para a compreensão e discussão do termo, ampliando o espaço para discussão de modo a abranger a prática de estágios e focando na importância das relações estabelecidas entre indivíduos, grupos e organizações para a formação dos diferentes mercados de trabalho. Acredita-se que seguindo esta abordagem é possível ampliar o debate sobre as estruturas econômicas, políticas e sociais que marcam os mercados de trabalho na atualidade. Para finalizar, busca-se descrever como o espaço dos estágios tem-se organizado entre a formação e o mercado de trabalho, constituindo um espaço específico, construído em relação com o mercado.

#### ***4.1 As Teorias: a visão econômica***

O funcionamento do mercado de trabalho é de vital importância para o desempenho de uma economia. Níveis salariais, taxas de emprego/desemprego, desigualdades de renda, incrementos de produtividade, investimentos em qualificação, bem como o grau de conflito entre os seus diversos atores, são algumas das variáveis que, sob este enfoque, devem ser levadas em conta.

---

<sup>21</sup> Apesar de representar aspectos importantes da teoria econômica, estes modelos não serão foco desta tese.

#### 4.1.1 As interpretações clássicas<sup>22</sup>

Adam Smith, economista clássico, faz as primeiras referências ao mercado de trabalho no final do século XVIII. Nesta perspectiva, o funcionamento do mercado de trabalho é idêntico aos demais mercados, podendo ser ali verificados comportamentos econômicos de firmas e indivíduos que buscam maximizar seu bem-estar e onde as funções da oferta e demanda de emprego dependem do nível de salário. Caso exista algum desajuste entre oferta e demanda, se todos os trabalhadores não encontram um trabalho, é porque o nível dos salários está muito alto. A empresa tende a contratar trabalhadores enquanto o seu custo marginal é inferior à produtividade marginal do trabalho. A baixa do custo do trabalho se traduz então por um crescimento da oferta de emprego. A intervenção de sindicatos, convenções coletivas, etc. influenciam o nível dos salários reais que se afastam dos parâmetros de equilíbrio, gerando, dessa forma, desemprego (BRÉMOND e GÉLÉDAN, 1984).

No sentido clássico o trabalho é um produto, no qual os trabalhadores são vendedores, os empregadores são compradores, os salários são o preço e o mercado é o espaço onde ocorrem estas transações. As diferenças de preço entre companhias serão reduzidas com o livre deslocamento dos trabalhadores entre organizações, o que permite que, eventualmente se alcance o equilíbrio dos salários em todo o mercado. Este arranjo está inserido no sistema mais amplo da produção capitalista, cumprindo duas funções: aloca os trabalhadores de uma sociedade em diferentes espaços produtivos e assegura renda àqueles que participam desta relação (HORN, 2006).

Na vertente marxista, o tratamento da força de trabalho como mercadoria, como é apresentado na teoria clássica, engendra a exploração dos trabalhadores. A propriedade dos meios de produção e do desenvolvimento tecnológico permite ao capitalista manter uma parcela dos trabalhadores desempregados. A existência deste exército de reserva de trabalhadores possibilitaria a manutenção de salários a níveis tão próximos quanto possível do nível de subsistência. Mesmo que em algum momento se alcance o pleno emprego, este não será duradouro visto que o capitalismo é caracterizado por uma instabilidade dinâmica que se traduz por crises econômicas.

Segundo esta vertente, a organização do mercado de trabalho é caracterizada por uma desigualdade na distribuição dos recursos de poder entre as duas partes, bem como dos

---

<sup>22</sup> O termo clássico está sendo utilizado neste momento de maneira abrangente para considerar as interpretações tradicionais do mercado de trabalho.

diferentes membros (trabalhadores ou organizações) dentro de seu respectivo grupo. O lado da oferta, sobretudo, padece de uma grande fraqueza que dificulta, quando não inviabiliza as possibilidades de negociação, ficando a critério das organizações o estabelecimento do preço.

Assim, o desemprego é a tendência que está relacionada com o capitalismo, uma vez que este dá suporte para a baixa dos salários reais e permite aumentar a exploração dos trabalhadores (BRÉMOND e GÉLÉDAN, 1984). No entanto, ao analisar o mercado a partir de dois grandes grupos (classes), Marx mantém a compreensão da economia clássica na qual as relações se dão a partir da oferta e demanda de mão-de-obra. Sua maior contribuição está na ligação do mercado de trabalho com o funcionamento do capitalismo, destacando que no processo contínuo de reprodução do capital na busca de ampliação da mais valia, o processo de trabalho seria continuamente transformado por meio das mudanças na tecnologia. Conseqüentemente também haveria alterações na forma de organização do trabalho e numa esfera mais ampla na estrutura do mercado de trabalho.

Na perspectiva neoclássica, que surge no final do século XIX, o nível de emprego também resulta da confrontação entre oferta e demanda. O salário (ou preço do trabalho) é a variável estratégica que permite a obtenção do equilíbrio. Entretanto, nesta ótica, a formação (universitária, técnica...) pode ser considerada como um investimento em “capital humano”, onde a rentabilidade é função tanto dos custos dos estudos quanto da perspectiva de renda ligada à diferença de qualificação obtida pelo trabalhador ao longo da vida ativa. A oferta de trabalho, por sua vez, engloba questões relacionadas à produtividade individual como as decisões sobre o investimento em capital humano, que determina a proficiência ou ocupação do trabalhador e o acesso ao lazer. Considera, também, que os trabalhadores podem se mover livremente e que podem escolher entre uma grande variedade de opções no mercado de trabalho, baseados em seus gostos e preferências, habilidades e capacidades específicas e que, portanto, irão receber uma remuneração sobre a base de suas capacidades de capital humano (KOPSHINA, 2001).

Os adeptos do keynesianismo, que ganha destaque na primeira metade do século XX, contestam a existência de tal mercado de trabalho, alegando que a demanda de trabalho das firmas não se determina pelos salários. As necessidades de mão-de-obra das empresas são decorrentes de seu volume de produção que está ligado ao nível de demanda que as empresas buscam atender. Assim, as quantidades de mão-de-obra demandadas são definidas fora do equilíbrio do modelo de mercado de trabalho defendido pelos neoclássicos e o nível de oferta de emprego pode ser inferior à disponibilidade de mão-de-obra, configurando uma situação de

desemprego. O nível de equilíbrio do emprego nem sempre é o pleno emprego, uma vez que a oferta da força de trabalho é determinada pelo interesse no salário baseado no seu poder de compra de mercadorias de consumo (SINGER, 1979).

Em qualquer destas abordagens o espaço de trabalho é considerado como um todo, de modo que todos os trabalhadores poderiam se candidatar a qualquer vaga que esteja sendo ofertada. Ao tratar o mercado de modo tão amplo, mesmo que se considere as relações de poder e conflito (Marx), qualificação (Neoclássicos) e a interferência do Estado (keynesianismo), não são considerados aspectos regionais, demográficos e profissionais que podem dar origem a diferentes arranjos na relação capital-trabalho, possibilitando a coexistência de mais de um mercado. Esta possibilidade de diversidade de espaços de trabalho é superada, em alguma medida, pela Teoria da Segmentação, que será apresentada a seguir.

#### **4.1.2 Mercado interno e externo e teoria da segmentação**

Para os defensores da teoria da segmentação, o mercado não é um único espaço competitivo em que todos os postos de trabalho estejam igualmente disponíveis a todos os trabalhadores, mas sim um conjunto de segmentos que não competem entre si, porém remuneram de formas diferentes o capital humano porque existem barreiras que não permitem que todos se beneficiem igualmente do mesmo nível de educação e treinamento. Assim, há um mercado interno no qual os trabalhadores estão mais protegidos e com melhores condições de trabalho e qualificação e um mercado externo, onde o trabalho é organizado de acordo com as regras da economia clássica.

Segundo Gambier e Vernieres (1991), como a empresa vive em um ambiente de informação incompleta e de mudança, esta precisa se adaptar à incerteza e à instabilidade e organizar o trabalho em consequência. Esta lógica geral de gestão de mão-de-obra contém dois aspectos que a princípio são contraditórios: a necessidade de aprovisionamento do trabalho ao menor custo possível e a vontade de aumentar a eficácia do trabalho. Estas duas práticas conduzem para caminhos distintos, dando origem a formas diferentes de gestão de mão-de-obra.

Assim, a demanda de trabalho aparece como um compromisso de forças contrárias e as políticas de gestão acabam se construindo em duas direções: uma voltada para a estabilização da mão-de-obra, na qual a remuneração, benefícios e políticas de promoção são

determinados por um conjunto de regras e procedimentos administrativos, vindo a formar o mercado interno de trabalho; outra que privilegia as flutuações da força de trabalho, adaptando-a às necessidades da produção e utilizando formas particulares de emprego. Já o funcionamento do mercado externo é um pouco similar à teoria tradicional, ou seja, a remuneração e o desenvolvimento/carreira são resultado da confrontação entre oferta e demanda de trabalho diretamente controladas por variáveis econômicas.

No quadro 4.1 Tremblay (1990) apresenta as principais características que diferenciam o espaço de trabalho nos mercados interno e externo. No mercado externo, as relações de trabalho são bastante desfavoráveis para o trabalhador, que possui salário e vantagens sociais reduzidos, baixo nível de estabilidade no emprego, poucas oportunidades de ascensão no seu interior e de desenvolvimento profissional na empresa. No mercado interno, por outro lado, o trabalhador é considerado um diferencial para a empresa e para mantê-lo, bem como ampliar sua qualificação, lhe oferece boas condições de trabalho, salários e benefícios atrativos, maior estabilidade e possibilidades de desenvolver uma carreira na empresa.

Características	Mercado primário	Mercado Secundário
<i>Salário</i>	Elevados	Baixos, salário mínimo
<i>Duração do trabalho</i>	Plena	Tempo parcial ou de duração determinada
<i>Vantagens sociais</i>	Importantes	Poucas ou nenhuma
<i>Condição de trabalho</i>	Boas	Ruins
<i>Segurança no emprego</i>	Assegurado	Nenhuma
<i>Estabilidade</i>	Grande	Baixa
<i>Controle do trabalho</i>	Fraco	Grande
<i>Sindicalização</i>	Frequente	Rara
<i>Possibilidades de promoção</i>	Forte	Fraca
<i>Possibilidades de formação</i>	Forte	Fraca

**Quadro 4.1: Diferenças entre mercado de trabalho primário e secundário**

Fonte: TREMBLAY, 1990, p.458.

Estes dois mercados não devem ser compreendidos como opostos, uma vez que constituem duas dimensões complementares para a empresa na gestão de sua mão-de-obra. Primeiramente, estes dois espaços de mobilidade apresentam uma finalidade comum, que é aquela da organização da concorrência entre os trabalhadores. Assim, em uma mesma empresa, a divisão do trabalho via classificação dos empregos pode levar a uma decomposição do sistema de promoção interna em diferentes submercados interiores relativamente autônomos e dotados de regras específicas. A primeira fonte de interação entre os mercados interno e externo está ligada à constatação de que a firma deve necessariamente

arbitrar entre um recrutamento sobre o mercado externo e a promoção interna, bem como decisões de promoção e carreira (LECLERCQ, 1999).

No entanto, a definição dos mercados internos assume formas distintas em cada setor de atividade; um mercado interno pode ser definido tanto no nível da firma, como num nível inferior (filial) ou superior (grupo de organizações, setor de atividade), mesmo na ausência de organização jurídica das regras que os definem. Mas também pode se estabelecer no caso de ordens profissionais (advogados, juízes) ou de burocracias profissionais (médicos, enfermeiros). Dada esta diversidade de situações, o conceito de mercado interno é bastante amplo. Assim, o campo de aplicação do mercado interno pode variar segundo o nível do pessoal a que se refere, sendo: o estabelecimento para os operários e empregados de nível técnico, a empresa como um todo para os gestores, e o grupo empresarial para os gestores de nível superior (FREYSSINET, 1979).

Para Freyssinet (1979) e Gambier e Vernierres (1991) são as políticas de emprego das firmas e não o comportamento dos trabalhadores que dão origem ao dualismo do mercado de trabalho. Na origem destes mercados pode-se ter três séries de elementos: uma tendência à estabilidade das atividades, a idéia de qualificações específicas ou o problema de confrontar a coesão social da empresa.

Na primeira, considera-se que a variabilidade da atividade econômica é um fator inerente às economias capitalistas, no entanto pode-se criar zonas de estabilidade pelo treinamento e preparação da força de trabalho para um setor específico, como o caso das atividades administrativas, de pesquisa, ou qualquer outra atividade não ligada diretamente à produção, as quais estão menos submetidas às variações da demanda.

A segunda possibilidade está assentada na ideia de que podem existir, em oposição às formações gerais, formações específicas onde a aquisição de qualificações apenas tem efeito sobre a produtividade do trabalhador no interior da firma que o emprega, sendo intransferíveis de uma firma à outra. Se elas são reconhecidas e estimuladas via treinamento pela empresa, os trabalhadores tendem a permanecer na organização, reduzindo a rotatividade do trabalho. Esta noção de qualificação específica corresponde a um caso extremo, não podendo ser uma referencia geral; o mais freqüente é uma formação mesmo estreitamente especializada, que possa ser, pelo menos em parte, utilizada fora da firma em que foi adquirida (GAMBIER; VERNIERES, 1991).

No terceiro caso, a empresa não tem apenas como função produzir, devendo também satisfazer seus membros. Esta função, mais psicológica que econômica, faz com que hoje as empresas sejam percebidas como uma organização, tendo seus objetivos, seus costumes e suas tensões. Um conjunto de regras não escritas rege as relações de trabalho, e toda violação destes costumes, que concernem às modalidades de promoção, o ritmo de trabalho, ou qualquer outro assunto, acarreta uma reação dos assalariados que pode levar a uma paralisação das atividades. A integração em um mercado interno é então para a empresa um meio de rentabilizar efetivamente o investimento que ela fez por meio do recrutamento e a garantia da continuidade do negócio com a mesma qualidade de serviço. Para o assalariado, ela corresponde à busca da segurança do emprego, à progressão de seus ganhos e finalmente à satisfação no trabalho. A difusão de uma cultura interna, a multiplicação de vantagens monetárias ou não (prêmios por antiguidade, direitos de aposentadoria, obras sociais) são também o fortalecimento dos laços entre os indivíduos e a empresa.

Estes diferentes aspectos na origem do conceito de mercado interno devem ser integrados em uma perspectiva mais dinâmica e ressituaados em relação às modificações técnicas e organizacionais e aos parceiros sociais presentes. O desenvolvimento de políticas autônomas de pessoal apresenta um caráter cumulativo e irreversível estando ligadas ao ambiente econômico e político que propiciou seu surgimento. As empresas que não praticam as políticas de determinado contexto, mostram as dificuldades crescentes em recrutar e conservar sua mão-de-obra. Mas ao mesmo tempo, a generalização destas políticas entre firmas concorrentes fazem sua adoção comparativamente menos arriscadas, uma vez que o desenvolvimento destas políticas tende a favorecer a ruptura em diferentes elementos da coletividade do trabalho constituída pela empresa.

A hipótese de dualidade do mercado de trabalho sugere a introdução de uma dupla exigência. Em primeiro lugar, o mercado deve ser caracterizado por uma partição dos empregos em dois subconjuntos e devem ser dotados de características cumulativamente favoráveis ou desfavoráveis em relação à satisfação com o trabalho por parte dos assalariados. Mas para que tal diferenciação se estabeleça são necessárias três condições: 1) consenso sobre os critérios a serem levados em consideração para formação do mercado interno; 2) confirmação de que há uma polarização de empregos de fato; e, 3) permanência do dualismo ao longo do tempo. Como os critérios podem ser distintos em cada empresa e se transformar de acordo com as alterações socioeconômicas, se torna bastante difícil a formação de uma estrutura dual permanente (LECLERCQ, 1999).



Assim, além da dificuldade de estabelecer o limite das unidades administrativas, surge o problema da heterogeneidade de regras e procedimentos que os regem (as classificações próprias às empresas, estabelecidas a partir de convenções coletivas, acordos de empresas). Estas classificações revelam, parcialmente ao menos, a natureza das qualificações levadas em consideração pela empresa e a estruturação do mercado interno:

- as modalidades de promoção ou a antiguidade, os diplomas, são regras variáveis em função da organização do trabalho;

- a forma de seleção mais rígida, indicando o ingresso num mercado interno;

- a extensão e o conteúdo da política de formação praticada pela empresa (GAMBIER; VERNIERES, 1991).

É importante levar em conta que a teoria da segmentação apresenta a idéia da existência de múltiplos mercados agindo independentes uns dos outros e funcionando em circuito fechado, mas também que tal segmentação está no centro do mecanismo de funcionamento do mercado de trabalho. A multiplicidade de mercados de trabalho se desenvolve a partir da diversidade de atividades profissionais, podendo haver abundância na oferta de mão-de-obra em alguns segmentos e setores e falta em outros. Além da profissão, a localização geográfica dos empregos e da mão-de-obra, os graus de qualificação exigidos, as delimitações etárias multiplicam o número de mercados de trabalhos que se justapõem. Essa pluralidade explica o motivo pelo qual, mesmo em um período de altos índices de desemprego, pode ocorrer a falta de mão-de-obra em determinados segmentos.

Dada as múltiplas variáveis consideradas na formação dos mercados e a busca constante dos estudos econômicos em analisar o todo, os pesquisadores que atuam na linha da teoria da segmentação buscam desenvolver abordagens mais adequadas à compreensão do funcionamento do mercado de trabalho de cada país. Dentre estas múltiplas abordagens, a idéia de dualidade do mercado de trabalho teve destaque em estudos latino-americanos (CUNHA, 1979).

Nos países em desenvolvimento, dentre os quais o Brasil, a ideia de segmentação do mercado de trabalho é comumente utilizada para compreender a elevada desigualdade de renda existente. Para alguns autores, a concentração de renda seria decorrente da grande disparidade de salários existente entre trabalhadores – mesmo com capacidades produtivas semelhantes – em função da existência de dois mercados: um formal e outro informal (CAMARGO, 1989; FERNANDES, 1996). No segmento formal estão os trabalhadores com

“carteira assinada” protegidos pela legislação trabalhista; no informal<sup>23</sup>, aqueles que não gozam de todos os benefícios legais, desenvolvendo atividades à margem do sistema de trabalho legalmente regulado (FERNANDES, 1996).

Deve ser destacado que a teoria da segmentação desenvolvida pelos latino-americanos não tem as mesmas características propostas na origem da idéia de mercados internos e externos. Aqui o mercado externo – chamado informal – se constitui totalmente à margem do sistema de proteção trabalhista, envolvendo uma grande variedade de formas de trabalho (autônomo, *freelancer*, cooperativas) as quais não têm necessariamente uma relação direta com as políticas de recursos humanos e os mercados internos. Enquanto trabalhadores autônomos e algumas cooperativas podem oferecer seus serviços para organizações, estabelecendo uma relação com sua política de gestão de custo e mão-de-obra, costuma-se também chamar de informal o trabalhador que presta serviço direto ao consumidor final ou que comercializa produtos sem recolher os devidos impostos, como é o caso dos vendedores ambulantes.

Nas abordagens econômicas, embora se faça referência a uma maior ou menor presença do Estado como agente de regulação, e a existência de normas que diferenciam e regulam algumas organizações ou grupos específicos, a análise do mercado está limitada à relação entre trabalhadores e firmas, sem considerar construções sociais de cada profissão ou área de atuação, bem como a influência de outros agentes nas ações que ocorrem dentro de um determinado mercado de trabalho. Nos estudos que adotam estas vertentes as análises buscam compreender macro fatores estruturais e conjunturais que ocasionam tal situação, bem como apresentar possíveis cenários futuros.

A partir destas concepções é possível traçar um panorama geral do nível de emprego de determinado país ou região e de alguns grupos profissionais (profissionais liberais, agricultores, comerciantes, etc.). No entanto, são insuficientes para compreender como se desenvolvem, ocorrem e se alteram as relações de trabalho, bem como os elementos que interferem na formação dos mercados em cada região ou campo profissional.

Na próxima sessão são focalizados aportes sociológicos com abordagens e contribuições que ajudam a ampliar a discussão sobre o tema.

---

<sup>23</sup> O conceito de informalidade utilizado atualmente tem sido contestado em função da diversidade de novos vínculos de trabalho que surgem, bem como as diferentes metodologias utilizadas por órgãos de pesquisa (NORONHA, 2003; PICCININI, OLIVEIRA e RUBENICH, 2006). Entretanto, o conceito aqui destacado na diferenciação dos dois segmentos segue a definição dos autores brasileiros (CAMARGO, 1989; FERNANDES, 1996; CACCIAMALI, 2003) que analisam o mercado de trabalho nacional sob esta perspectiva.

## **4.2 As Teorias: a visão sociológica**

Nesta sessão serão apresentadas algumas abordagens do mercado de trabalho dentro da perspectiva sociológica.

### **4.2.1 A interpretação da sociologia econômica**

Na sociologia econômica, que surge primeiramente nos Estados Unidos com os trabalhos de Granovetter (1985; 1995; 2005) e de Swedberg (1996; 2000), passam a ganhar destaque as ações sociais dos atores que participam da formação dos mercados. Seus estudos ainda estão relacionados com as teorias econômicas clássicas do mercado de trabalho, que indicam que uma quantidade de demanda resulta em um determinado nível de emprego. Porém, para Granovetter (1995; 2005) há vários elementos sociais e organizacionais que limitam o movimento livre do trabalho na economia, como consequência da ausência de informações perfeitas. O autor analisa a dinâmica do mercado de trabalho sob o ponto de vista da busca de oportunidades pelos trabalhadores, ressaltando as redes de relacionamento como facilitadoras da mobilidade fixada e disseminada no mercado.

Segundo Granovetter (1995), os profissionais utilizam três formas para encontrar oportunidades de trabalho: **meios formais** (propagandas, agências de emprego públicas e privadas, concursos e seleções promovidos por universidades ou por associações profissionais), **contatos pessoais** e **contato direto** com a organização. Os mecanismos formais – que representam a busca de trabalho dentro da perspectiva clássica, quando a informação está disponível para todos aqueles que podem concorrer a uma determinada vaga – permitem esclarecer apenas 20% das colocações. A maioria dos postos disponíveis (56%) é encontrada de modo informal – amigos, colegas ou familiares – pelos quais os indivíduos são informados do surgimento de novos postos. Desta forma, a vantagem financeira não configura o motivo de maior concorrência para determinados postos, visto que muitos candidatos nem sabem de sua existência, uma vez que a divulgação destas oportunidades muitas vezes é restrita a redes de relacionamento onde os laços de confiança são mais representativos (GRANOVETTER, 1995).

Além disso, na procura por trabalho a transação realizada para a escolha de um trabalhador para um determinado posto não é totalmente segura, nem sempre o mais apto e

com melhores qualificações é selecionado para o posto a que se candidata. Ambos os lados avaliam a oportunidade e consideram os benefícios (remuneração, carreira, confiança) que podem resultar da assinatura do contrato. Desta forma, desenvolve-se um jogo na procura por oportunidades de trabalho, no qual a maioria dos indivíduos não se baseia no sentido econômico formal, ou seja, identificando e analisando um grande número de postos para os quais se considera apto. Especialmente após o primeiro trabalho e, principalmente, quando alcançam posições de salário elevado, os profissionais confiam primeiramente em seus contatos pessoais para encontrar informação sobre oportunidades de trabalho e mudança ao invés de modos mais formais e impessoais (jornal, agências de emprego, etc.).

Pelo exposto, nota-se que a ideia de ajuste entre curvas de oferta e demanda não se aplica a grande parte dos postos existentes no mercado, especialmente aqueles em nível gerencial e em ramos profissionais específicos. Os preços não são formados pela combinação entre força de trabalho e postos oferecidos, como apresentado na teoria clássica. Seguindo esta perspectiva, a busca por um posto de trabalho é mais do que um processo racional, estando relacionado com outros processos sociais que interferem, e, muitas vezes, são os principais responsáveis por seus resultados (GRANOVETTER, 1995).

Nesta abordagem, o homem econômico no sentido estrito, aquele que procura as oportunidades de emprego diretamente no mercado está em desvantagem diante do “homem social”, que utiliza seus contatos pessoais como meio de encontrar novas oportunidades. Entretanto, suas ações também são racionais, visto que os contatos pessoais podem dar a informação mais intensivamente sobre oportunidades do que a busca formal. Para as empresas, a busca informal também é atraente porque estreita de maneira eficaz sua própria procura, permitindo a redução de custos.

A abordagem das redes de relacionamento proposta por Granovetter lança novas possibilidades de compreensão do mercado de trabalho, calcando a análise fortemente na ação e nos processos sociais, o que permite ampliar a discussão e compreender algumas diferenças na formação de mercados profissionais específicos. A partir desta base teórica, é possível aprofundar os estudos sobre a formação de carreiras profissionais, frequentes na área de Recursos Humanos, bem como analisar qual o limite da contribuição das estruturas formais de alocação de postos de trabalho dentro de cada região, a fim de propor mudanças na sua forma para tornarem-se mais eficientes no serviço oferecido.

Entretanto, a teoria das redes de relacionamento está calcada principalmente na ação individual, considerando apenas parcialmente a ação de grupos e instituições na formação dos

mercados de trabalho. Além disso, não possibilita aprofundar a compreensão das diferenças de gênero, etnia e idade na formação da força de trabalho.

#### **4.2.2 A interpretação da teoria institucional**

Seguindo a vertente da teoria institucional para compreensão do mercado de trabalho, destaca-se a importância da atuação de diferentes atores (sindicatos, governo, empresas, etc.), bem como a interferência de elementos regionais na formação da força de trabalho: nível de qualificação, valores com relação ao trabalho e outros elementos culturais.

A abordagem institucional surge nos Estados Unidos nos primeiros anos do século XX num contexto em que predomina a imigração em larga escala que aumenta a oferta de mão-de-obra, sobretudo, de trabalhadores pouco qualificados, onde os empresários definem todas as regras que regem o mercado de trabalho e a relação capital trabalho. A estas condições somam-se as políticas públicas que buscam direcionar os imigrantes para segmentos periféricos da economia para proteção dos nativos e normas governamentais de regulação da atividade industrial (CAIN, 1976). Esta perspectiva é aprofundada nos anos 1940 e 1950 com os neoinstitucionalistas – que não acreditam nas propostas dos modelos neoclássicos defensores da competição perfeita – que destacam a necessidade de crescimento do papel do Estado e de instituições de regulação, como sindicatos.

Os institucionalistas defendem que o mercado de trabalho é influenciado por: legislações específicas que regulamentam as atividades de cada setor; órgãos de representação (sindicatos, federações, associações, entre outros); grandes corporações atuantes em cada setor; e a regulação governamental sobre a atividade industrial. Assim, surgem diversos mercados internos que operam independentemente do mercado externo de trabalho baseados em regras institucionais internas particulares, próprias destes mercados (KOPSHINA, 2001).

Steiner (2005), apoiando-se nos estudos de Michel Forsé e de Granovetter, reforça a abordagem institucional e traz novos elementos para a discussão. Segundo o autor, além das redes sociais centradas na família, amigos e colegas de trabalho tratados por Granovetter, a existência de órgãos de mediação específicas, como concursos e organizações de colocação de mão-de-obra contribuem também para a organização e alterações do mercado de trabalho. Ao assumirem papel importante na obtenção de um posto de trabalho, estas redes interferem na organização mercantil, indo contra a ideia de que haveria igual disponibilidade de postos a

todos os interessados. Assim, em cada mercado de trabalho existe todo um conjunto de instituições formais que contribuem fortemente para dar a este uma dinâmica específica.

Na teoria institucional do mercado de trabalho, as normas e as formas de capacitação, seleção e remuneração dos trabalhadores não seguem simplesmente a lógica da competência e do mercado. Médias e grandes empresas – independente da existência e interferência de sindicatos – definem suas próprias regras e práticas de como preparar os trabalhadores para os postos, como pagá-los, atribuir-lhes funções, bem como as promoções internas no âmbito da organização. Todos os ofícios e profissões, bem como certas empresas, se orientam por regras institucionais, em vez da simples lógica mercantil da oferta e da demanda. Os profissionais se movem e competem em segmentos/ramos específicos do mercado de trabalho, de modo que não ocorre competição direta por postos oferecidos em diferentes setores.

Sob este enfoque, também se considera a segmentação do mercado de trabalho, porém altera-se a visão da vertente econômica, sendo enfatizadas pelos institucionalistas as normas e as instituições sociais que regem e estruturam os diferentes territórios que formam o mercado de trabalho. Nesse sentido, tanto a estrutura de postos de trabalho como a mão-de-obra não constituem elementos unitários e homogêneos, mas sim conglomerados segmentados uns dos outros. Nesta perspectiva, pessoas com as mesmas características, como escolaridade, conhecimentos técnicos, idade, experiência, não conseguem a mesma oportunidade de alcançar uma vaga, haja vista que são as empresas que definem normas específicas, como, por exemplo, tempo de permanência na mesma, forma de recrutamento, mobilidade horizontal ou vertical e a remuneração de seus trabalhadores (PRIES, 2000).

No que se refere às barreiras de acesso a certos postos de trabalho, pode-se distinguir ao menos três características: **demográficas** como faixa etária, gênero ou etnia; **pessoais adquiridas**, nível de estudos e experiência de trabalho; e, por último, **normas estabelecidas** implícita ou explicitamente, seja por imposições unilaterais ou por negociações contratuais. Estas normas institucionais não resultam da simples “sobre-regulação” ou de desvios da sociedade e das ideias econômicas de mercado, uma vez que representam outras dimensões (cultural, religiosa, econômica) constituintes da sociedade. As formas e a ordenação da convivência social e da reprodução material e social dos seres humanos dentro destas sociedades vão muito além da instituição social do mercado. É esta a diferença essencial entre uma visão economicista de mercado de trabalho e um enfoque sociológico da estruturação social da adaptação e o intercâmbio entre postos de trabalho e mão-de-obra, entre possibilidades e necessidades de atividades econômicas remuneradas (PRIES, 2000).

Nestes termos, para Pries (2000) cada profissão configura-se como um grupo social baseado em conjuntos específicos de atividades, competências e orientações ocupacionais que estão certificadas socialmente, cujo acesso é regulado por instituições corporativas (conselhos, associações, sindicatos, etc.) que constituem uma rede de relações sociais da vida cotidiana baseada em nexos e compromissos de lealdade e cuidado mútuos a médio e longo prazo. Estas “normas de ação” estão baseadas na ética profissional desenvolvida durante os anos de formação (no caso de profissões de curso superior) ou na continuidade do convívio diário e vínculos a organizações de classe.

Esta abordagem permite ampliar as possibilidades de análise e compreensão do mercado de trabalho como um espaço de relações sociais, onde existem atores (Instituições de classe, órgãos reguladores, Estado, entre outros), que interferem na estrutura particular de cada segmento profissional ou setor empresarial. Contudo, não destaca as disputas que existem quando estes atores estão interessados na manutenção (ou mudança) de um determinado espaço ou posição nas relações desenvolvidas, deixando de considerar o dinamismo das relações sociais.

#### **4.2.3 As estruturas sociais da economia**

Lallemand apoia-se na teoria da segmentação para lançar novas idéias para compreensão do mercado de trabalho. Segundo o autor as regras que organizam as relações de trabalho são ao mesmo tempo a moldura que orienta as estratégias dos atores no mercado de trabalho que produz as interações entre os últimos. Assim, todos os atores envolvidos agem segundo as normas do mercado, mas também as transformam ao longo do tempo. As regras que organizam a ação dos atores se agregam e se escalonam ao longo do tempo, contribuindo diretamente para o (dis)funcionamento do mercado de trabalho (LALLEMAND, 2007).

Como afirma Paradeise (1985, 1988), dado sua base social, o mercado de trabalho jamais tem a estabilidade alcançada, ela se constrói, se transforma e desaparece. A autora parte da idéia que nos sistemas de relações profissionais, a regulação social pode ser mais ou menos estável, contraditória e sofre a influência de ordens sociais locais. Verificando o campo do trabalho e do emprego, esta proposição indica que na medida em que as forças do mercado não apresentam uma autoridade completa sobre a regulação do mercado de trabalho, importa analisar como, sob a base de recursos, de contratos e de objetivos variados, os atores chegam a produzir e estabilizar as regras e as relações de negociação. Para Paradeise (1985), estes

mercados como espaços sociais ou alocação da força de trabalho aos empregos estão subordinados às regras impessoais de recrutamento e promoção.

Nem mercados internos, nem externos se particularizam e se institucionalizam com a ajuda de uma super regra, mas são produto da interação entre empregados e empregadores que articulam os interesses de cada um. Quando algum elemento externo atinge esta ordem estrutural, esta super regra é posta em causa, as regras podem ser reorganizadas se a base de ligação da força de trabalho se mantém nos mesmos termos, se estes são alterados, as fronteiras do mercado se modificam ou desaparecem.

Segundo Paradeise (1988) os mercados de trabalho são construídos pela ação e interação de diversas classes de atores, que se alteram ao longo do tempo. Os trabalhadores se empenham em estabelecer suas próprias normas de recrutamento e de promoção, buscando interferir no funcionamento das organizações. Os empregadores procuram assegurar a permanência dos serviços da força de trabalho mais rara e não substituível, mas reduz e amplia numericamente de acordo com suas demandas a mão-de-obra de menor formação e ligada estritamente a tarefas simples. Estabelece assim uma situação de tratamento diferenciado entre trabalhadores pela importância deste na organização, na divisão interna no trabalho. O Estado por sua vez busca o interesse geral da sociedade, controlando a relação entre trabalhadores e empresas evitando uma relação salarial ou mercantil incontrolada. Instituições profissionais também atuam no controle da relação de trabalho, normatizando sobre salários, organização do trabalho e, por vezes, sobre os modos de recrutamento e seleção. Esta construção sugere o contrato de diversas partes interessadas na relação de trabalho, traduzindo-se em convenções que definem os termos da relação salarial e mercantil. Este contrato, muitas vezes informal e simbolicamente estabelecido, liga empregadores e trabalhadores ao redor de normas de formação, de recrutamento e de promoção.

Assim, os mercados, sobretudo os fechados, surgem da iniciativa de trabalhadores, firmas e Estado, ligando um conjunto de trabalhadores, portadores de competências não substituíveis a um conjunto de postos de trabalho, bem como às retribuições e às sanções que este contrato organiza ou gera. No entanto, a relação institucionalizada neste arranjo não pode ser avaliada em um momento apenas, visto que os atores encontram-se constantemente em disputas pelo estabelecimento de novas normas e parâmetros que atendam a sua posição no campo. Sua história é marcada pelo conjunto dos eventos que contribuem para definir e para redefinir os termos do contrato.



É evidente que uma solução, imposta autoritariamente ou adquirida pelo compromisso negociado, pode permanecer aceitável junto aos diversos protagonistas que ela engaja, ainda que algumas de suas condições de ação se modifiquem ao longo do tempo. As regras sociais que definem o conteúdo, o lugar, a retribuição da competência são objeto de tensões permanentes, que podem conduzir a uma revisão ou ao abandono, à redefinição dos atores e das fronteiras do mercado.

Paradeise (1988) toma como exemplo a história da organização das sequências de carreira gerenciais nas grandes organizações privadas de produção nos Estados Unidos. O surgimento das grandes firmas como entidades permanentes ligadas à busca de economias de escala para integração dos fluxos econômicos, técnicos, humanos e o trabalho próprio do grupo de gestores que criam e põem em prática os procedimentos. Os gestores – portadores de uma competência rara, amplamente formados sobre as tarefas, mas desprovidos de capital – veem seu sucesso social ligado à sua permanência na empresa que os emprega. Seu sucesso depende da existência de fileiras de mobilidade ascendente dentro da empresa. Ao mesmo tempo em que participam como trabalhadores, são os gestores os promotores da organização do trabalho e das técnicas de gestão dos mercados de trabalho internos, levando a firma a não focar apenas em seu lucro. O comportamento dos atores seja individual ou coletivamente estruturam os mercados de trabalho ao mesmo tempo em que são estruturados por eles.

Os mercados de trabalho são espaços dinâmicos que se ajustam e se modificam ao longo do tempo. Um determinado grupo ou segmento pode em algum momento organizar-se segundo regras que lhe conferem características de mercado interno, no entanto as mudanças na requisição de conhecimentos ou títulos ou imposições políticas ou econômicas de ordem nacional ou internacional, bem como a ampliação da força de grupos de trabalhadores, podem levar a mudanças na organização destes espaços, podendo mesmo vir a assumir características de mercado externo.

Dentro do atual contexto sócio-histórico, onde as relações estabelecidas tomam uma dimensão mundial e amplia-se a formação de grupos internacionais é importante expandir também a visão sobre os atores envolvidos em cada espaço. Acredita-se que para compreender a noção de mercado de trabalho nesta perspectiva, é necessário observar que este “espaço de transformações” não está mais restrito a esferas locais, mas também é influenciado pela divisão internacional do trabalho, onde agentes que não estão na esfera regional também podem interferir na adoção das regras que norteiam as ações locais neste campo.

### **4.3 Considerações sobre o conceito de mercado de trabalho**

Neste capítulo, buscou-se apresentar as diferentes abordagens sobre as quais o mercado de trabalho pode ser entendido, destacando a importância da referência ao conceito base nos estudos desenvolvidos para que se possa melhor compreender e situar os resultados encontrados.

Pode-se identificar as abordagens que ainda predominam nos trabalhos de hoje ligadas à economia clássica, onde aspectos sociais são praticamente desconsiderados e as distorções encontradas no mercado são consideradas imperfeições. No Brasil, especialmente, a teoria da segmentação tem forte influência na discussão da dualidade do mercado entre o formal e o informal (CUNHA, 1979). Entretanto, este enfoque não permite compreender as variações e transformações destes dois segmentos em diferentes setores.

A teoria institucional e a abordagem da sociologia econômica consideram a importância da ação social e das instituições na formação dos diferentes mercados. Situação econômica, arranjo institucional, cultura e processo histórico do país interferem na construção dos diferentes campos profissionais. Embora estas teorias possam apresentar suas limitações, a construção de estudos dentro destas perspectivas contribui para o enriquecimento da discussão e para a construção de um lastro mais sólido para futuros debates sobre o surgimento e desenvolvimento dos diferentes campos profissionais (como o dos administradores, se considerarmos os sujeitos foco desta tese).

Aqui, o mercado de trabalho é entendido como um espaço onde crenças, valores, regras e normas orientam a ação dos atores que dele participam. E são estes mesmo atores (indivíduos, organizações, Estado, etc.) que constroem e alteram os mecanismos de organização do mercado por meio das relações sociais que estabelecem ao longo dos anos. Nesse sentido, não há um único mercado do qual todos os trabalhadores participam, mas múltiplos mercados dinâmicos, que se formam e se alteram de acordo com particularidades de segmentos de produção, profissões, regiões, etc. Para compreender como se organizam estes mercados é necessário maior conhecimento e envolvimento do pesquisador com os atores que dele participam, a fim de que se possa compreender quais as crenças e regras que o estruturam e quais elementos estão em jogo na sua contínua transformação.

A proposta aqui apresentada, embora exija um estudo mais profundo e detalhado de cada campo profissional para que se possam fazer considerações, traz consigo a possibilidade de desvendar as relações de poder historicamente instituídas e incorporadas nos modos de agir de cada ator que participa do campo. É uma forma de contextualizar histórica e espacialmente o grupo de trabalhadores que se está discutindo. Além disso, permite a incorporação de aspectos políticos e culturais à análise de relações do campo econômico, bem como levam em conta atores que, mesmo não estando numa mesma base geográfica, estão interessados no “jogo” e interferem nos arranjos que se formam.

Na explanação sobre as diferentes abordagens, optou-se por demonstrar um posicionamento levantando as limitações e divergências encontradas em cada corrente, com objetivo de defender um ponto de vista. Esta postura não implica na defesa de uma verdade definitiva, ela surge como um convite para a discussão e reflexão sobre um tema que orienta diversos estudos empíricos, mas tem pouco espaço de discussão teórica.

Cabe destacar que cada uma destas abordagens dá origem a formas de compreensão e atuação do Estado na esfera do trabalho. A predominância de estudos ligados à economia clássica embasa ações neoliberais que favorecem um mercado concorrencial, reduzindo a intervenção do Estado, principalmente no que se refere a proteções sociais, reforçando a posição dominante das grandes corporações de cada setor. Ampliar o número de estudos que busquem mostrar as desigualdades geradas pela “mão invisível” é, também, uma forma de trazer para discussão elementos da divisão social do trabalho e da estrutura dos mercados que passam despercebidos cotidianamente. Desta forma, é possível contribuir para um diferente embasamento das ações governamentais orientadas para o mercado estudado.

Além disso, impera atualmente uma acelerada divisão internacional das atividades produtivas, tornando-se cada vez mais complexo pensar nas relações que se tecem entre capital e trabalho. É fundamental estender o horizonte de análise para não ficar restrito a imagens parciais do contexto observado. Em qualquer análise voltada ao tema, há que se atentar para alguns aspectos, em especial a posição ocupada pela nação no cenário internacional e o grupo de trabalho que está sendo analisado, no que se refere a peculiaridades relativas ao setor de atuação, grau de qualificação, legislação, etc.

Longe dos modelos matemáticos ou do simples “encontro” de curvas de oferta e demanda, a compreensão do mercado de trabalho requer um contexto e uma história. Assim, para análise do mercado de trabalho, é preciso estabelecer a referência a que grupo, que tipo de trabalho, qual nação, qual o histórico e como esta se insere no atual cenário geopolítico.

Para este trabalho, o mercado de trabalho serve como um dos conceitos de base para compreensão do espaço em que se constroem os estágios. Ao considerarmos que os estágios se desenvolvem em parte na esfera do trabalho, onde diferentes atores (estudantes, instituições de ensino superior, agentes de intermediação, organizações e Estado) se relacionam no estabelecimento de normas e regras que os orientam e que a partir de suas experiências estes constroem crenças e representações sobre este período, pode-se considerar também este arranjo como um mercado.

Esse mercado de estágios é construído de modo distinto para cada profissão e Estado, pois incorpora as normas das instituições de ensino e da regulamentação do trabalho. Da mesma forma, sofre com as transformações que afetam o mercado de trabalho. Dado o destaque que estas mudanças têm ganhado nos últimos anos, no próximo capítulo buscamos aprofundar esta discussão, enfocando principalmente os impactos das transformações de ordem técnica e da flexibilização do trabalho.

## Capítulo 5: Transformações na Organização do Trabalho

Neste capítulo discute-se as principais mudanças ocorridas na relação entre organizações e trabalhadores nas últimas décadas, quando a maior parte das economias passam a ter maior relação e as empresas a competirem internacionalmente.

A estabilidade econômica refletida no mercado de trabalho bem estruturado e com baixos níveis de desemprego, na distribuição de renda e nos reduzidos índices de inflação são características da maior parte dos países centrais até os meados da década de 1970. Nesse período predomina a concepção de trabalho desenvolvida sob o modelo fordista, compreendido como sinônimo de emprego (CASTEL, 1995; MÉDA, 2001). A relação de trabalho estabelecida permite que os indivíduos partilhem o sentimento de integração na sociedade (laço social), num quadro em que os salários e a segurança material são vistos como um instrumento central do bem-estar social, que a participação individual na atividade econômica se vincula a um sentimento de utilidade (contributo individual para o crescimento econômico), e também à possibilidade de se beneficiar de direitos e de segurança social. Assim, na moderna sociedade industrial, o trabalho passa a ser definido com base em critérios econômicos e produtivos, abrangendo apenas atividades suscetíveis de produzirem riqueza e de serem objeto de troca no mercado.

Nos países desenvolvidos, o modelo fordista contribui para a ampliação do segmento central, protegido dentro do modelo do padrão assalariado. Entretanto, com as transformações na esfera do trabalho a partir dos anos 1970, principalmente com a inserção de novas tecnologias e, conseqüentemente, a redução de mão-de-obra, conduz a um novo modelo, mais “flexível” em que se amplia o número de trabalhadores fora do grupo central. Passam, então, a coexistir diferentes segmentos de trabalhadores, sendo um central, formado por trabalhadores estáveis, protegidos pela regras que orientam o trabalho assalariado, constituindo um mercado primário de emprego. A seguir, dois segmentos periféricos: o primeiro, constituindo o mercado secundário de emprego, onde se encontram trabalhadores com tarefas e competências menos complexas; o segundo, integrando diferentes tipos de trabalhadores com qualificações mais elevadas que operam *part-time* ou com contratos de prestação de serviços. Por fim, há um grupo marginal, formado por trabalhadores que atuam

fora do mercado formal e podem prestar serviços às organizações de acordo com a demanda que estas apresentam (ATKINSON, 1988; CERDEIRA, 2000).

A segmentação é, nesta perspectiva, uma forma pela qual as empresas tentam resolver a crise do fordismo, ou seja, o segmento primário continuando a sustentar a estabilidade da produção e a manutenção de uma demanda constante; e o segmento secundário contribuindo para reduzir o custo das empresas, assegurando a flexibilidade da produção. Essa segmentação do mercado de trabalho se manifesta nas economias por meio do estabelecimento de contratos de duração determinada, extensão do trabalho temporário, entre outros. As indústrias que se utilizam de mão-de-obra pouco qualificada e demandadores de uma tecnologia facilmente assimilável pelo Terceiro Mundo são levadas a se verem deslocadas em um contexto de abertura de fronteiras. Em vista do baixo custo da mão-de-obra pouco qualificada existente nos países em vias de desenvolvimento, a manutenção dos empregos nos países industrializados não pode acontecer em todos os domínios: é necessário escolher as especializações que correspondem a suas vantagens relativas e abandonar setores inteiros da indústria (BRÉMOND e GÉLÉDAN, 1984).

No passado, o Brasil, onde não ocorreu uma consolidação do modelo fordista e o mercado de trabalho permaneceu marcado pela heterogeneidade de vínculos laborais; a busca pela flexibilização, bem como a contínua desregulamentação das leis trabalhistas contribuem para uma fragmentação ainda maior da força de trabalho. A flexibilização traz uma nova variedade de vínculos contratuais onde a força de trabalho pode ser alocada interna ou externamente, numérica ou funcionalmente resultando numa ampliação dos “mercados de trabalho” no país. Em alguns casos, como nos estágios não-obrigatórios e no trabalho *freelance* nas áreas de jornalismo (BUKHARDT, 2005) e ciência da informação (POTENGY, 2000), verifica-se formas particulares de flexibilização do trabalho no Brasil. Estas particularidades de cada sociedade tornam ainda mais complexa a compreensão da estrutura do mercado de trabalho.

Atualmente, apesar das transformações no modelo de regulação fordista, das elevadas taxas de desemprego, da insegurança de emprego e da crise do Estado-providência, ainda prevalece a concepção tradicional de trabalho que caracteriza o século XX (MÉDA, 2001). Isto provoca certos choques com o novo modelo de organização do trabalho desenvolvido no interior das empresas. A estabilidade do modelo de trabalho é rompida pelo esgotamento do padrão fordista de desenvolvimento, caracterizada pela internacionalização das empresas, e tem como consequência, interpenetração dos mercados. Em decorrência desses dois

elementos, gera-se uma instabilidade crescente no modo de produção levando as empresas a reestruturarem-se (BOYER, 1987).

Na década de 1990 verifica-se a consolidação destas transformações e sua extensão aos países de capitalismo tardio como o Brasil, onde as conseqüências da reestruturação produtiva assumem contornos mais claros. As empresas procuram adaptar-se ao aumento da concorrência implantando novas tecnologias e novos métodos organizacionais característicos deste período de instabilidade e crise. Algumas empresas fecham suas plantas produtivas nos grandes centros e instalam-se em cidades menores, onde, além de menores impostos e maiores incentivos fiscais, há pouca ou nenhuma organização dos trabalhadores, permitindo operar com salários menores e com uma organização do trabalho diferente da praticada sob o controle dos sindicatos. Outra estratégia utilizada é a externalização de atividades relacionadas ou não com o processo produtivo. Deste modo ampliam-se as formas de contrato de trabalho via terceirização ou subcontratação, tempo parcial, trabalho a domicílio, banco de horas, flexibilização da jornada, práticas estas que contribuem para a fragmentação da classe operária, dificultando o controle sindical (ANTUNES, 2005)

A seguir busca-se apresentar como as mudanças no mundo do trabalho iniciam-se com a evolução tecnológica no desenvolvimento de novos produtos e meios de produção. Posteriormente, tais mudanças levam ao surgimento de novas formas de organização do trabalho buscando maior flexibilidade com a mão-de-obra. Para finalizar, destaca-se as diferentes formas que estes métodos de organização apresentam em diferentes contextos socioeconômicos.

### ***5.1 Das mudanças no produto à reorganização da produção***

O processo de transformação tecnológico pode ser situado em um espaço social mais amplo onde se destaca a busca do homem pela dominação da natureza para submetê-la a seus próprios objetivos. O modo de produção capitalista, diferentemente dos anteriores no que se refere ao desenvolvimento das forças produtivas é marcado pela necessidade e possibilidade de aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos à produção e aos processos produtivos. Tal marca se acentua nos últimos 30 anos em conseqüência da evolução do conhecimento científico, que leva a uma nova etapa do processo de desenvolvimento da indústria. Os

conhecimentos científicos passam a ser aplicados diretamente sobre a produção na busca pela redução do tempo de trabalho incorporado nos produtos (SANTOS, 1987).

Além de permitir um maior controle do tempo de produção, o desenvolvimento científico possibilita criar novos materiais que estendem e modificam qualitativamente o domínio do homem sobre a natureza. Com a introdução de equipamentos eletrônicos como controladores essenciais de todo o processo é possível combinar máquinas de uma só linha de produção e também ligar diversas linhas automatizadas num processo total de produção, da elaboração de matérias-primas até a embalagem. A tendência à concentração é característica do desenvolvimento da tecnologia moderna e não apenas da tecnologia vista da perspectiva das máquinas, dos instrumentos utilizados para a produção, mas também no sentido das unidades produtivas, dos sistemas de produção, das organizações produtivas que mudam em razão dos novos métodos de produção. Assim, a mudança no processo de trabalho desencadeada pela ciência não se restringe-se aos equipamentos que compõem as linhas de produção, mas estendem-se também às formas de organização do trabalho intra e interorganizacionais.

Este conjunto de fatores faz com que a acumulação capitalista se torne bastante dependente das modificações tecnológicas e leva as empresas, sobretudo as grandes corporações, a procurarem exercer um domínio mais amplo sobre o processo de mudanças tecnológicas. Para atingir tal objetivo, a empresa busca maximizar o seu poder de mercado, ampliando sua estrutura para fortalecer seu “poder monopolista”. O exercício deste poder monopolista é ao mesmo tempo facilitado pela crescente concentração econômica resultante das características próprias da mudança tecnológica, que por apresentar um alto custo de pesquisa e desenvolvimento, acaba se concentrando nas grandes corporações (SANTOS, 1987). Desta forma, as organizações buscam aumentar a dimensão das suas unidades produtivas procurando retornos em escala o que leva a concentração e centralização não só da produção como também da gestão administrativa, integrando sob uma só direção os diferentes momentos da atividade econômica.

Na medida em que este novo padrão de acumulação de capital permite uma reprodução quase autônoma da economia mundial, empresas multinacionais tentam substituir em parte os Estados nacionais como base da atividade econômica. Porém, continuam mantendo laços de dependência com o poder econômico do capital centralizado, o qual é representado pelos Estados nacionais. Assim, são os Estados que proporcionam subsídios e bases financeiras e culturais para a expansão das multinacionais, além de organizarem-se para



a criação de instituições nacionais e internacionais para estruturar e controlar esta nova economia.

A revolução científico-técnica que leva à continua busca de novas tecnologias também se reflete na nova divisão internacional do trabalho, afetando em diversos níveis as relações entre países, regiões, empresas e trabalhadores. Como justificativa da necessidade de concorrer globalmente criam-se novas taxas de exploração do trabalho, altera-se a jornada de trabalho, modifica-se substancialmente o processo de trabalho, o papel da mão-de-obra na produção, bem como sua responsabilidade e qualificação. As estruturas do emprego passam a ser marcadas por uma elevação da taxas de desemprego e subempregos, enquanto reduzem-se os vínculos formais. Tais mudanças desestabilizam antigos movimentos sociais, bem como alteram categorias e grupos sociais, ao mesmo tempo que estimulam a participação destes antigos grupos e movimentos na definição de um novo comportamento social, nos partidos políticos e na definição de políticas públicas (SANTOS, 2003).

O desenvolvimento científico desenvolvido nas últimas décadas resulta em significativas mudanças nos processos produtivos, que, conseqüentemente, modificam também a forma de atuação do trabalhador. A partir da década de 1970, em resposta à crise do fordismo emergem em nível mundial diferentes formas de organização do trabalho que visam principalmente a base técnica para dar mais flexibilidade à produção. Esta flexibilidade da produção e dos custos reflete-se também sobre as formas de organização do trabalho e de contratos do trabalhador com a organização, resultando em uma flexibilidade social que vai muito além dos limites físicos das organizações.

## ***5.2 Flexibilidade e flexibilidades***

O conceito de flexibilidade tem sido amplamente veiculado pelos meios acadêmicos e científicos, empresariais, sindicais, políticos, de comunicação social, entre outros (ATKINSON, 1988; BOYER, 1986; LAGOS, 1994; KOVACS, 2002). Segundo as correntes da gestão, a flexibilidade é tida como sinônimo de liberdade e autonomia individual, e até de empregabilidade, sendo definida como a capacidade das empresas de se adaptarem às variações de atividade conjuntural ou estrutural, decorrentes de flutuações dos mercados, produtos, tecnologia ou de clientela (GUELAUD e LANCIANO, 1991; PASTORE, 1994).

Outros autores, porém, apresentam uma visão particularmente crítica em relação à ideologia da flexibilidade. Para Antunes (2005; 2007) parte dos discursos em torno do conceito coincidem com os princípios da perspectiva neoliberal, traduzindo adaptação do fator trabalho aos imperativos do mercado. Em vez de contestar as novas dinâmicas do capitalismo, o discurso sobre a flexibilidade legitima-as e advoga uma reorganização do trabalho e do emprego sob a tutela do mercado.

Dentro de uma terceira corrente, a flexibilidade apresenta tanto aspectos positivos quanto negativos. Para Piccinini (1998), a idéia de flexibilidade está, primeiramente, relacionada com as exigências de organização (e reorganização) da força de trabalho no processo de produção e integra uma diversidade de práticas que coincidem com progresso técnico, produtividade e adaptabilidade da mão-de-obra às incertezas e à competitividade do mercado. Nessa diversidade de práticas surgem tanto formas que permitem maiores ganhos e diversificação laboral ao trabalhador, quanto a perda de direitos trabalhistas e precarização das condições de trabalho.

Segundo Kovács (2005; 2006), a flexibilidade do trabalho tanto pode conter riscos (precariedade de emprego, segregação no mercado de trabalho, remunerações baixas e irregulares, ocupações pouco qualificadas, ausência ou escassez de oportunidades de formação, aumento das desigualdades sociais e de gênero), como melhorar as oportunidades de trabalho (possibilidade de uma participação laboral mais adequada às necessidades e aspirações individuais, melhoria das qualificações, acesso a atividades melhor remuneradas, melhoria da qualidade de vida e modernização das relações de gênero). Assim, o termo flexibilidade é susceptível de se adequar a uma diversidade de conteúdos, nem sempre homogêneos, congruentes e compatíveis entre si.

Nesta linha e de modo amplo, a aptidão de um sistema ou subsistema de reagir às perturbações no meio ambiente (BOYER, 1987). A flexibilização é decorrente da instabilidade econômica e social frente às diversas mudanças no mercado e nas condições de competição. Segundo Boyer (1987, p. 237) a flexibilidade esta baseada em cinco princípios:

1) organização da produção – capacidade de ajustar os equipamentos em volume e/ou forma de acordo com as oscilações da demanda;

2) hierarquia de qualificações – adaptabilidade dos trabalhadores a tarefas variadas, cujo grau de complexidade é também variável;

3) mobilidade de trabalhadores – possibilidade de variar o volume de emprego e a duração do tempo de trabalho de acordo com a conjuntura local ou global;

4) formação de salários – adaptação dos salários à situação das empresas e do mercado de trabalho;

5) cobertura social – eliminação das disposições desfavoráveis ao emprego em termos de fiscalização e transferências sociais

De modo geral, estes princípios destacam que a produção estandardizada pode ser substituída por configurações produtivas capazes de se adaptar à evolução quantitativa ou qualitativa da demanda por meio de modificações na organização do trabalho e/ou por incorporação crescente de tecnologias da informação. Nos sistemas industrializados de produção contemporânea, a flexibilidade está diretamente relacionada à introdução de processos automatizados, colocando duas inovações maiores: 1. A substituição de equipamentos de cadência fixa por aqueles de cadência variável que permitem ajustar ao nível desejado o ritmo de provisionamento dos postos de trabalho; 2. Passagem às linhas de montagem multidimensionais organizadas em rede e capazes de responder a uma exigência de multi-produção, no lugar de sistemas multidimensionais de inspiração fordista.

Os sistemas de produção, chamados de ateliês flexíveis (CORIAT, 1994) permitem às empresas fabricar produtos diferentes a partir de um mesmo sistema de equipamentos. A rigidez e as dificuldades de equilíbrio caracterizam a linha de montagem fordista, contrapondo um potencial de diferenciação tanto em volume quanto em termos de gama de produtos que permite à firma responder mais eficazmente às variações de demanda. Em um contexto flexível, a capacidade das firmas em aumentar suas parcelas de mercado, não é mais em função dos custos, mas também da natureza do produto ofertado.

Além destes elementos de adaptação técnica, nos modelos flexíveis é dada grande importância às possibilidades de adaptação do fator humano e à flexibilidade social (PICCININI, 1998). Assim, a aptidão dos trabalhadores à polivalência evoca uma propensão em satisfazer dois princípios da organização do trabalho:

1. O modo de alocação dos empregos deixa de ser definido a partir de postos de trabalho supostos autônomos do ponto de vista de sua contribuição ao processo de produção, e passa a ser estabelecido a partir de grupos de postos delimitando um conjunto homogêneo de tarefas que requer tanto a facilitação das funções produtivas quanto à redefinição da hierarquia;

2. Uma redefinição do trabalho a realizar sob a forma de uma recomposição de tarefas; a flexibilidade exprime a capacidade do trabalhador de controlar um número maior de segmentos de um determinado processo de produção.

Outra adaptabilidade da organização produtiva é a redefinição das qualificações. O conceito de flexibilidade do trabalho pode igualmente ser mobilizado para exprimir a capacidade de ajustamento da quantidade de trabalho disponível em relação às necessidades da empresa. A flexibilidade do trabalho apresenta dois aspectos possíveis:

1. Busca de um melhor ajustamento do volume do emprego ao nível desejado pela empresa (flexibilidade numérica)

2. Permitir que um determinado volume de emprego possibilite grande variabilidade da quantidade de trabalho individual, ou seja, a flexibilidade visa a capacidade de ajustamento das contribuições individuais e coletivas dos trabalhadores à evolução da conjuntura.

O quarto eixo de definição remete à capacidade da firma em fazer variar seus salários no que diz respeito a sua situação no mercado de trabalho. Mais precisamente sobre esta forma salarial, a flexibilidade significa a ausência de entraves a uma covariação positiva do salário sobre a produtividade do trabalho. A evolução dos salários deve exclusivamente depender da restituição do valor – individual ou coletivo – dos trabalhadores que são diretamente requeridos (efeito de produtividade física) ou deixam de ser necessários.

Os efeitos da flexibilidade do trabalho podem ser atestados distinguindo o caso da flexibilidade salarial e da flexibilidade quantitativa de um lado, e o da flexibilidade organizacional de outro. Em matéria de efeito sobre o emprego via custo do trabalho, a flexibilidade quantitativa e a flexibilidade salarial representam ainda uma dimensão ambivalente. Efetivamente, no nível da firma, a redução dos salários favorece uma baixa do custo salarial unitário, um aumento do lucro e, então, um aumento da produção e do emprego. A redução da remuneração do trabalho pode possibilitar a prática dos modos de organização da produção mais intensivos em mão-de-obra (LECRERCQ, 1999).

Assim, como Boyer (1987) salientou em uma das primeiras obras de referência sobre o tema, a flexibilidade de trabalho assume múltiplas formas e alude às várias dimensões, interpretações e significados que a ela podem estar associados. Uma primeira forma de classificação passa pela distinção entre flexibilidade produtiva e flexibilidade de trabalho. No primeiro caso, procura-se descrever o conjunto de transformações tecnológicas e organizacionais que se destinam a uma melhor adaptação às variações quantitativas e

qualitativas externas. Assim sendo, são chamadas flexíveis aquelas organizações que se afastam do modelo de produção taylorista-fordista, rígido e burocrático e que apresentam capacidade de resposta rápida e maleável às variações externas. O segundo procura apreender as alterações relativas às condições de emprego e de trabalho, compreendendo a capacidade de ajustar e alterar modos de recrutamento, de contratação e estatutos de emprego, de mobilidade interna e remuneração, de conteúdos de tarefas e qualificações, de tempos de trabalho e de níveis de proteção social. Ambos os conceitos remetem para o esgotamento do modelo de emprego intrínseco ao período de regulação fordista (BOYER, 1987; FREYSSINET, 1997).

Diversos estudos buscam classificar as formas de flexibilidade do trabalho a fim de melhor compreender como esta se desenvolve. Embora esteja ligada à reorganização da força de trabalho, a idéia de flexibilidade é mais ampla estando relacionada com aspectos técnicos, organizacionais e salariais. A flexibilidade técnica está ligada à nova organização da produção e relaciona-se principalmente a equipamentos. A organizacional corresponde à alteração das condições de utilização produtiva da mão-de-obra, e leva à formação de novos grupos profissionais. A flexibilidade do emprego relaciona-se com novas concepções de mobilidade salarial, transformação da natureza dos contratos de trabalho e novas formas de subcontratação da mão-de-obra.

Outros autores focam sua análise na dicotomia entre flexibilidade numérica e flexibilidade funcional (LAGOS, 1994). A primeira refere-se à capacidade de uma empresa fazer variar a quantidade de mão-de-obra em função da demanda, podendo ser associada à ideia de segmentação do mercado de trabalho, contribuindo para a formação de múltiplos grupos de trabalhadores resultante do recurso ao trabalho temporário, independente (*free lancers*), ao tempo parcial e a estratégias de subcontratação das atividades secundárias (limpeza, catering, segurança, transporte, etc.) ou de partes da produção.

A segunda forma refere-se à capacidade de uma dada empresa de responder às exigências do mercado por via do alargamento e enriquecimento das competências, funções e tarefas. Esta ampliação das tarefas realizadas e do alargamento das competências e das qualificações de cada trabalhador (polivalência) constituem um vetor fundamental da dinâmica dos mercados internos das empresas (KOVÀCS, 2002).

O modelo de empresa flexível, segundo Atkinson (1988), é preponderante num contexto econômico de recessão, de alterações nas condições tecnológicas, legislativas ou no

plano dos objetivos de gestão, possibilitando resposta mais rápida ao mercado (*just-in-time*), maior descentralização e redução de custos. Para o autor o modelo de empresa flexível incorpora quatro tipos de flexibilidade. Além da numérica – que ele classifica como interna (diversificação da duração do tempo de trabalho por via do recurso ao tempo parcial, a horários flexíveis, a horas extras) e externa (variabilidade do número de efetivos da empresa, por meio das contratações por tempo determinado, subcontratações, etc.) – e da funcional, onde o autor acrescenta a de remuneração, que refere-se à variação do valor pago em função do desempenho individual, do departamento (filial ou empresa no caso de grandes corporações) ou do volume de vendas e lucros da empresa.

De acordo com o modelo de empresa flexível apresentada por Atkinson, existem vários segmentos de força de trabalho: o grupo central e diferentes grupos periféricos, os quais variam em função do tipo de flexibilidade que os liga à empresa. A Figura 5.1 busca mostrar como estes diferentes grupos se organizam e sua proximidade com a empresa, sendo que quanto mais próximo do centro estiver o grupo, maior será sua importância para a manutenção das atividades da organização. Observa-se que esta heterogeneização da mão-de-obra leva a uma maior segmentação do mercado de trabalho e diferenciação dos trabalhadores, como é apresentado a seguir.



**Figura 5.1: Mercado de trabalho flexível**

*Fonte: Adaptação e elaboração do autor a partir de Atkinson (1988) e Cerdeira (2000)*

O grupo central integra os trabalhadores que gozam de flexibilidade qualitativa ou funcional, ou seja, indivíduos que estão aptos a exercer internamente outras funções, devido a um processo de requalificação ou alargamento de competências. Estes trabalhadores constituem o mercado interno tendo maiores salários, benefícios, estabilidade e melhores

condições de trabalho e de seguridade social, pois são responsáveis diretos pela perenidade do negócio.

O grupo periférico divide-se entre o mercado secundário de emprego, aqui chamado de interno secundário, pois mantém contrato direto com a empresa. Este segmento inclui trabalhadores sujeitos a formas de flexibilidade numérica, podem trabalhar em tempo parcial, ter um contrato de prestação de serviços ou estar num regime de formação em alternância. O outro grupo, externo secundário, é mais marginal à empresa, pois reúne trabalhadores que não se encontram sob sua dependência hierárquica e que são recrutados por intermédio de empresas de subcontratação, incluindo empresas de trabalho temporário (KOVACS, 2002).

Além destes três grupos que já estão presentes na descrição de Atkinson, verifica-se, a partir de estudos recentes, a presença de outros dois, sendo: um externo primário e um marginal. No grupo externo primário, encontram-se profissionais cuja competência técnica permite aumentar os ganhos ao prestar serviços de maneira autônoma para diferentes empresas e que gozam com a flexibilidade de um estatuto favorável na relação de trabalho que estabelecem. E finalmente um grupo marginal, excluído do mercado que vive na informalidade e na prestação descontínua de serviços, alternando períodos de renda e de desemprego.

No modelo de empresa flexível de Atkinson, o núcleo dispõe de flexibilidade funcional; as coroas exteriores decorrem de uma estratégia de flexibilização que permite às empresas ajustarem o volume de mão-de-obra à imprevisibilidade da demanda.

Esta diversidade de grupos (novos e antigos) de trabalhadores contribui para tornarem mais complexas as análises do mercado de trabalho, uma vez que a antiga dicotomia interno e externo ganha outros contornos para sua compreensão. Durante algum tempo estas novas formas de trabalho foram chamadas de atípicas, sendo definida pela oposição à forma tradicional de emprego, que ainda é caracterizado, na maioria das sociedades, pelo contrato de trabalho por tempo indeterminado, pela unicidade de empregador do ponto de vista da remuneração e do controle do trabalho por uma atividade em tempo pleno, que se efetua na empresa do empregador. No entanto, por meio do crescimento e da contínua regulamentação destas formas de trabalho, elas se tornam cada vez mais típicas nas formas de organização do mercado.

Além disso, o caráter negativo com que estas novas formas de trabalho são apresentadas em um primeiro momento contribui para que estas sejam entendidas apenas

como perda de direitos e risco de precariedade para os trabalhadores e oportunidades de ampliação de ganhos por parte das empresas. No entanto, a multiplicidade de novas formas de relação entre trabalhador e organização apresenta vantagens e desvantagens para ambas as partes.

No Quadro 5.1 vemos que a flexibilização do trabalho surge como um espaço de oportunidades, que para a empresa pode resultar em redução de custos, maior flexibilidade de adaptação às demandas de produção, bem como maior direcionamento para seu negócio, que contribui para diferenciar-se no mercado e pode deixá-las mais competitivas. Para os trabalhadores pode representar a ampliação dos rendimentos e o acesso a uma jornada de trabalho em acordo com suas necessidades biológicas (trabalhar no horário em que é mais produtivo) e pessoais (maior facilidade de integrar trabalho e compromissos familiares como levar e buscar filhos à escola).

No entanto, algumas formas de flexibilidade trazem risco para o negócio da empresa, pois podem afastar o contato com o cliente no caso de algumas atividades externalizadas, requer uma adaptação da empresa a uma gestão integrada de diferentes contratos e pode levar à perda de especialistas que trazem diferencial para a empresa. Para os trabalhadores o risco está na queda dos rendimentos, precarização das condições de trabalho e qualidade de vida e maior exposição ao desemprego em períodos de queda de demanda.

	Oportunidades	Riscos
<b>Empresas</b>	Redução de custos Adaptação à demanda Foco no negócio Maior competitividade	Externalização de atividades ligadas ao cliente Adaptação a novas formas de gestão Perda de capital intelectual
<b>Trabalhadores</b>	Ampliação de ganhos Inserção de jovens no mercado de trabalho Jornada de trabalho flexível	Precarização do trabalho Queda nos rendimentos Desemprego

**Quadro 5.1: Riscos e Oportunidades da Flexibilização do Trabalho**

*Adaptado de Piccinini, Oliveira e Rubenich (2006)*

Deve ser destacado que o quadro refere-se a formas de flexibilidade como um todo e que nem todos os trabalhadores e empresas possuem as mesmas vantagens ou desvantagens. No caso dos trabalhadores, quanto mais externa for a posição no mercado (referência à Figura 5.1) maiores serão as desvantagens, visto que normalmente apresentam pouco poder de barganha e ficam à disposição das necessidades ou das políticas de gestão da empresa. Da mesma forma, para algumas empresas, sobretudo as micro e pequenas, a diversificação das formas de contrato pode ampliar a complexidade do desenvolvimento das atividades, uma vez



que estes contratos são regidos por diferentes regulamentos e devem ser diferenciados de uma função tradicional.

Estes diferentes tipos de relação de trabalho têm em comum o fato de romperem com algumas convenções que organizam um mercado interno. Elas permitem regularizar a carga de trabalho evitando uma sobrecarga de pessoal. Inserem-se numa lógica de redução de custos não pela redução da taxa dos salários, mas pela busca de uma adequação estrita entre a carga de trabalho e o efetivo utilizado. De modo geral, estas formas de emprego se traduzem em melhores margens de liberdade que são necessárias face à incerteza. No entanto a utilização sem um planejamento e sem uma gestão de recursos humanos adequada pode levar à ampliação dos conflitos no interior da organização, caso esta tenha trabalhadores de diferentes status realizando atividades similares e, resultar em perdas, ao contrário dos ganhos esperados.

### **5.2.1 As múltiplas faces da flexibilidade**

Piccinini, Oliveira e Rubenich (2006) ao analisarem os diferentes tipos de estratégia empreendida pelas empresas brasileiras, consideram que a flexibilidade pode ser classificada em dois níveis, funcional e quantitativa, interna e externa. Nesse sentido, há modalidades de trabalho que podem ser classificadas em mais de um grupo. No que se refere à flexibilidade externa, a flexibilidade quantitativa compreende a variação do número de trabalhadores da empresa em função das necessidades produtivas (situação que implica o recurso a contratos de duração limitada); e a estratégia de externalização diz respeito à transferência dos encargos e riscos inerentes à contratação de pessoal para outras empresas (terceirizações). No plano interno, a flexibilização quantitativa consiste em fazer flutuar, no interior da empresa, a duração do trabalho, mas sem alterar o número de trabalhadores – flexibilidade de horários, isenção de horários, trabalho a tempo parcial por turnos, realização de horas extras. A flexibilidade funcional procura dar resposta às variações externas do mercado por via de um alargamento das tarefas e das qualificações dos trabalhadores. No caso brasileiro, a lei não permite mudanças no salário o que dificulta a implementação da flexibilidade salarial, a qual visa modelar os salários em função dos resultados econômicos obtidos conjuntamente pela empresa ou organização.

Importa destacar que as múltiplas formas de flexibilidade do trabalho normalmente são desenvolvidas de acordo com contextos nacionais específicos, adaptando-se à situação socioeconômica e à legislação trabalhista de cada um. Assim, cada país pode ter práticas que sejam exclusivas de seu contexto, ampliando ainda mais a variedade de formas.

Os novos tipos de relações que passam a ser estabelecidas entre trabalhadores e organizações apresentam diferentes formas de organização de tempo e espaço, podendo ser realizados interna ou externamente à firma, em horários fixos ou variáveis, com relação contratual contínua, por prazo determinado, coletiva (no caso das cooperativas) ou individual. Assim, além dos ajustes da quantidade de força de trabalho que caracterizam a flexibilidade quantitativa, e a rotação de atividades ou desenvolvimento de diferentes funções, a flexibilidade atualmente tem alterado as fronteiras das empresas e a jornada de trabalho. O Quadro 5.2 busca apresentar uma síntese de como as múltiplas formas de flexibilidade modificam as relações de trabalho, uma vez que além de alterarem numericamente a mão-de-obra vinculada à empresa, modificam também o regime de trabalho interna e externamente, espacial e temporalmente.

<b>Tipo de flexibilização</b>		<i>Externa</i>	<i>Interna</i>
	<i>Quantitativa (número de trabalhadores)</i>	Terceirização, Subcontratação, Trabalho a domicílio, rede de empresas, Cooperativas de trabalho	Trabalho de tempo compartilhado ( <i>Job Sharing</i> ), <i>Lay-off</i> , Estágios, Trabalho temporário, Tempo parcial
	<i>Funcional</i>		Polivalência (tarefas de natureza distintas), Multifuncionalidade (tarefas de mesma natureza)
	<i>Formas de trabalho (tempo/espaço)</i>	Teletrabalho, Trabalho a domicílio, rede de empresas	Horas extras, banco de horas, jornada flexível, turnos, semana reduzida de trabalho

**Quadro 5.2: Classificação dos tipos de flexibilidade nas organizações**

Fonte: PICCININI, OLIVEIRA, RUBENICH, 2006

Entre os principais vetores de transformação no domínio do emprego destaca-se a maior fluidez e instabilidade nas formas de organização do trabalho. Enquanto no período do “compromisso fordista”, o ciclo de vida ativa se baliza pela reduzida mobilidade entre estatutos de emprego, pela uniformização e rigidez dos horários de trabalho e pela efetividade do laço contratual, atualmente com o apogeu da “organização flexível” assiste-se a uma crescente desregulamentação das relações de trabalho e acentua-se a flexibilidade de trabalho e de emprego. Este fenômeno compreende a descontinuidade dos percursos laborais, a alternância entre estatutos de emprego e tempos de trabalho, as sucessivas ocorrências de empregos e de relações com diferentes empregadores, eventualmente intercaladas por períodos de desemprego ou de inatividade (KOVACS, 2002; FALCÃO CASACA, 2005).

Do ponto de vista da teoria do mercado de trabalho, reforça-se a idéia de que as políticas de gestão da força de trabalho das organizações são um importante meio de diferenciação na destinação da mão-de-obra na gestão do trabalho atuando diretamente sobre a organização dos mercados de trabalho (GAMBIER VERNIERES, 1991). No caso do desenvolvimento das formas flexíveis, estabelece-se uma diferenciação de políticas de recursos de gestão de pessoal para os diversos grupos que fazem parte da organização, assim as formas “atípicas” de emprego, embora possam ser consideradas com regras particulares na organização dos espaços de trabalho, são complementares ao mercado de trabalho formal que ainda permanece.

O crescimento das formas flexíveis, além das mudanças na estrutura do mercado de trabalho e da heterogeneização da classe trabalhadora também têm impactos nos modos de vida de cada indivíduo, sobretudo nos momentos de ingresso e saída do mercado de trabalho. No caso dos jovens, entrantes no mercado, se destaca um percurso laboral de ingresso, entrecortados por transições entre diferentes vínculos de emprego, formação/aprendizagem, assistência da família, desemprego (PAIS, 2000; GALLAND, 1990; 2000). Além disso, a mobilidade entre empregadores/empresas e, eventualmente, entre profissões (mobilidade profissional), se torna frequente, como uma forma de adaptação às mudanças e à busca por um espaço no mercado de trabalho em que possa gozar de uma estabilidade relativa e iniciar a construção de uma carreira. No capítulo seguinte, estas questões são mais detalhadas na discussão sobre a inserção profissional.

## Capítulo 6 Inserção profissional

A inserção profissional como tema de pesquisa é relativamente recente e surge com múltiplas interpretações para o momento da vida do indivíduo que busca representar: entrada na vida ativa, transição profissional, transição escola-trabalho, entre outros. Do ponto de vista semântico, estas expressões seriam equivalentes. No entanto, cada um destes conceitos surge em um momento específico, dentro de um corpo social particular. Aqui, então, busca-se centrar na compreensão do conceito de inserção profissional.

Tal conceito começa a ser utilizado na França em meados dos anos 1970, como uma substituição à expressão entrada na vida ativa (*entrée dans la vie active*) utilizada na década anterior (NICOLE-DRANCOURT, 1996). A entrada na vida ativa<sup>24</sup>, entendida como o início, o princípio de uma vida profissional, é o que melhor corresponde à perspectiva privilegiada pelos estudos na França na década de 1960, sendo uma das linhas de investigação que orienta os trabalhos produzidos acerca das condições nas quais ocorre a entrada na vida ativa dos jovens operários mais desfavorecidos.

O termo inserção profissional surge na década seguinte, primeiramente em textos legislativos e depois em estudos sobre as dificuldades com que um número crescente de jovens se defronta quando termina a sua formação e pretende ingressar no sistema de emprego, dificuldades essas que contribuem para que a passagem do universo da educação/formação para o mundo do trabalho deixe de ser um acontecimento biográfico instantâneo, para passar a ser um processo longo e complexo (NICOLE-DRANCOURT; ROULLEAU-BERGER, 2002). Para Charlot e Glasman (1998), a noção de inserção, constitui antes de tudo, uma noção de debate social e político, historicamente datado e semanticamente fluído, sendo de difícil separação da noção correlativa de exclusão que atribui uma visão de divisão particular do social: aqueles integrados ao emprego e à vida social e aqueles que são excluídos de ambos.

---

<sup>24</sup> O termo entrada na vida ativa segue sendo utilizado principalmente por autores da sociologia da juventude como Oliver Galland. Ver : GALLAND, Olivier. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: A. Colin, 2007.

Desta forma, ressalta-se que o termo inserção profissional é um conceito construído e adotado pelas comunidades política e científica francesas para explicar um fenômeno social que passa a ser de interesse das esferas política e científica. A seguir busca-se apresentar como se desenvolvam os estudos sobre inserção profissional dos jovens na França e suas principais abordagens.

### ***6.1 A inserção como objeto de estudo: a abordagem econômica***

Nas análises sobre inserção segundo a perspectiva econômica, se destacam dois elementos chave: o papel dos sistemas de gestão do emprego pelas empresas e a situação do mercado de trabalho. De um lado, a situação do conjunto do mercado de emprego, diretamente ligada à evolução macroeconômica e às escolhas organizacionais e sociais da sociedade considerada, determina o contexto global do processo de inserção – o que pode se notar claramente em períodos de pleno emprego e subemprego como expresso acima. De outro lado, as características locais do mercado de trabalho pesam sobre a inserção, como as estratégias de gestão de mão-de-obra utilizada pelas empresas de cada setor ou região. Nas regiões ou nos ramos específicos em que predominam as firmas que recorrem a estratégias de flexibilidade, baseada em forte rotação de mão-de-obra, o processo de inserção se caracteriza pela alternância entre empregos precários e desemprego. Quando predominam empresas que privilegiam a flexibilidade interna, fazendo chamado à capacidade de adaptação dos trabalhadores estáveis, a inserção se caracteriza por menor tempo de passagem pelos estágios (VERNIERES, 1997).

No entanto, as empresas, os governos e as mudanças conjunturais não são os únicos atores da inserção, há também aqueles que estão institucionalizados. A inserção é regida por diversas regras formais, que se transformam em elementos que não podem ser negligenciados na regulação de cada sociedade. Estes múltiplos atores apresentam lógicas de comportamento bastante diferentes; suas formas de intervenção são variáveis e algumas entre estas não dizem respeito apenas às pessoas em curso de inserção profissional.

Tendo por objetivo ampliar os estudos sobre inserção profissional no final da década de 1970 cria-se o Cereq (*Centre d'études et recherches sur les qualifications*), o qual visa a monitorar a entrada dos egressos do sistema de ensino no mercado de trabalho francês. O

foco das pesquisas realizadas pelo Cereq é predominantemente quantitativo, considerando números absolutos e indicadores (tempo de ingresso no primeiro posto, salário, etc.) para avaliar a inserção profissional. O conceito de inserção considerado é, de modo geral, aquele expresso por Vernières em uma obra coletiva do centro:

*“Inserção profissional é o processo pelo qual os indivíduos que jamais participaram da população ativa ingressam em uma posição estável no sistema de emprego”* (VERNIERES, 1997, p. 3)

O autor considera a inserção como um processo que tem como ponto final o encontro do posto formal no sistema de emprego. Esta noção de inserção profissional requer que sejam eliminados da análise os desempregados que, em um período anterior, já tenham passado pelo processo de inserção, bem como as mulheres que buscam ingresso no mercado mais tardiamente e jovens que realizam trabalhos sazonais durante o período de férias, trabalhos estes apenas para obter recursos financeiros para atividades de lazer durante o período de estudos e que não estão ligados à sua formação profissional. O conceito de inserção profissional proposto está diretamente relacionado ao término dos estudos e à busca de um posto com uma relação direta ao curso realizado (VERNIERES, 1997).

Vernières aponta que os egressos de algumas carreiras profissionais muitas vezes não encontram posto condizente com seu curso de formação. Mesmo neste caso, ocorre inserção profissional, embora esta possa ser considerada uma disfunção, que pode ser analisada como o fracasso no ingresso dentro do campo de atuação pretendido.

Um aspecto importante ressaltado pelo autor, diz respeito à sua relação com fatores econômicos conjunturais de determinado período. Assim, em épocas de grande oferta de emprego, o processo de inserção profissional ganha menos importância, uma vez que os jovens que saem do sistema de ensino são imediatamente absorvidos pelas empresas com contratos estáveis. A fase de inserção é incorporada por empresas que assumem seus custos. Em períodos de escassa oferta de postos de trabalho, a redução dos empregos e o menor custo dos trabalhadores experientes explicam o maior crescimento do desemprego entre os grupos juvenis. As empresas, ao contratarem menos e diante de uma situação econômica mais difícil, tendem a recusar assumir os custos deste período de inserção, transferindo-os para o poder público, que passa a intervir por meio de programas de estímulo à inserção (VERNIERES, 1997).

Para Vernières, com a crise no emprego, se desenvolveram formas particulares de trabalho, ou empregos atípicos, tais como as terceirizações, contratos de duração determinada, entre outros. Ocupar estes postos representa um indicador de que o processo de inserção ainda não foi concluído e que este se desenvolve com maior dificuldade. Os trabalhos voltados à entrada na vida ativa utilizam sistematicamente as porcentagens de empregos estáveis e precários para analisar a qualidade do processo de inserção. Estas formas particulares de emprego são seguidamente utilizadas como longos períodos de teste ou de pré-emprego. Porém, é importante distinguir entre contratos de duração determinada precária e pré-emprego, pois enquanto o primeiro representa uma situação permanente de desfavorecimento nas relações de trabalho estabelecidas, o segundo é apenas temporário, devendo levar ao ingresso na organização ao final do período. Pode-se considerar como exemplo de pré-emprego os estágios, nos quais os estudantes permanecem em tempo parcial nas empresas, são remunerados abaixo das normas convencionalmente estabelecidas para os funcionários, não têm necessariamente um estatuto jurídico e, algumas vezes, são detentores de contratos de trabalho específicos que se assemelham a contratos de trabalho, mas, ao mesmo tempo contam com a possibilidade de serem contratados formalmente durante ou no final do período.

Para o autor, a influência de diversos atores no momento da inserção torna este momento ainda mais complexo. Esta complexidade é agravada no plano analítico pela existência de noções próximas, como a reinserção profissional e o redirecionamento de carreira, que interferem na compreensão do fenômeno. Nestes casos não se trata de inserção, mas de uma transição profissional na qual o indivíduo já possui conhecimento anterior sobre o funcionamento do mercado de trabalho e já ocupa um posto formal.

Além disso, para Vernières (1997), a inserção profissional deve ser distinguida de inserção social, apesar de ser um importante componente desta. Em períodos de pleno emprego, uma “baixa” inserção social não é obstáculo para inserção profissional, que uma vez bem realizada pode ajudar o indivíduo na inserção social. Já em períodos de subemprego, a lentidão e dificuldades encontradas durante a inserção profissional não é necessariamente um sinal de problema de inserção social, mas sim um reflexo de problemas econômicos conjunturais mais amplos.

Embora o autor proponha uma visão dinâmica da inserção, tratando-a como processo e considere a importância de diferentes atores que interferem nele, bem como de normas institucionais características de cada sociedade, a visão predominante é econômica e centrada

na maximização da capacidade produtiva do indivíduo. Como o próprio autor salienta: “a inserção profissional é um processo que além de sua eventual duração e da complexidade concreta, corresponde a uma finalidade econômica: aquisição de uma qualificação demandada pelo sistema produtivo” (VERNIERES, 1997, p. 11). E mais adiante: “O período de inserção é, por definição, o tempo onde a eficiência produtiva dos novos ativos é inferior às normas de emprego estabelecidas que eles ocupam ou podem ocupar”(idem). Nesta concepção é apresentada apenas uma possibilidade de caminho pelo qual o indivíduo, economicamente interessado, deve prosseguir até que obtenha ou não sucesso na sua empreitada rumo a um posto fixo.

Nesse sentido, embora considere a importância de se levar em conta as políticas de gestão das empresas e políticas públicas, são os indivíduos os principais responsáveis por suas vidas, e, do ponto de vista dos economistas, suficientemente racionais e capazes de tomar a melhor decisão entre as várias que se apresentam em um universo de possibilidades conhecidas e classificáveis. Esta perspectiva atribui aos indivíduos, isoladamente, a capacidade de arbitrar entre trabalho, lazer e busca por emprego segundo um cálculo de otimização sobre um longo período de vantagens de cada uma destas escolhas (ROSE, 1998).

Esta concepção marca até hoje decisivamente a forma como é tratada a inserção profissional nos estudos realizados pelos pesquisadores do Cereq, conduzindo inevitavelmente a uma associação entre a inserção profissional e a transição entre inatividade, desemprego e emprego. As análises que marcam a década de 1990 trabalham sobre montantes salariais e as movimentações individuais, apresentando as mobilidades entre inatividade e emprego como resultado de uma decisão simples, pautada na ação individual. As movimentações entre estes três estados se dão a partir da utilidade a eles auferida pelos indivíduos (jovens) em diferentes momentos da vida. Assim, os jovens devem se guiar por períodos de atividade e inatividade – muitas vezes representados pelo retorno aos estudos – de acordo com interesses (pessoais ou profissionais) particulares antes de encontrar um posto estável (NICOLE-DRANCOURT; ROULLEAU-BERGER, 2006).

Para Rose (1998), tal análise, que aparentemente apresenta uma complexa construção teórica revela uma concepção limitada do sujeito. Deste ponto de vista, cada indivíduo pode apresentar interesses próprios, mas todos devem decidir da mesma forma. Estes indivíduos puramente racionais são desvinculados socialmente e sem história própria ou coletiva. Além disso, esta definição de inserção limita a abordagem desse processo aos momentos



imediatamente posteriores à passagem dos sujeitos pelo sistema de ensino/formação, ficando restrita a uma inserção inicial e levando em conta um único modelo de contrato de trabalho.

Acredita-se que a noção de inserção profissional não deve estar limitada à compreensão do momento de entrada dos indivíduos no mercado de trabalho após a sua passagem pelo sistema de educação/formação. A inserção é um processo marcado por uma diversidade de elementos, ao longo do qual se configura uma dada situação profissional que desempenha um papel estruturante e/ou estruturador no desenvolvimento da vida produtiva de cada indivíduo. Neste sentido, as questões relacionadas com a inserção profissional devem ser analisadas na articulação entre a situação profissional que caracteriza os indivíduos num determinado momento, as condições que estão na origem dessa situação profissional e o modo como ela pode configurar a trajetória profissional posterior (CORDEIRO, 2002).

Da abordagem econômica é importante salientar que a inserção profissional aparece como um dos importantes mecanismos do modo de regulação de cada sociedade. A contínua crise do emprego e as transformações no trabalho tornam a análise do problema ainda mais complexa e está levando à institucionalização de novos modelos de inserção, seja pela emergência de novas regras formais relacionadas com os estágios ou pelo crescimento da importância de instituições de orientação e intermediação entre estudantes e organizações.

## ***6.2 Inserção profissional: uma abordagem sociológica***

A abordagem sociológica sobre a inserção profissional, que se desenha principalmente a partir dos anos 1990, traz novos elementos para a discussão, tratando o tema sob diferentes enfoques:

- a) Maior ênfase no sujeito, destacando sua história particular e como esta se relaciona com os eventos sociais do período de experiência vivida pelo jovem estudante-trabalhador. O indivíduo é entendido como alguém que participa da sociedade onde sofre a ação dos eventos maiores que a caracterizam, mas também a modificando;
- b) Destaque para as transformações na esfera do trabalho e como estas se refletem sobre os jovens. Crescimento das atividades precárias entre os jovens em fase de inserção e ampliação de “pequenos trabalhos” antes de estabilizar sua situação, sendo este período vivenciado com maior risco de exclusão (GALLAND, 1990; 2000);

- c) Abordagem como processo, evidenciando a impossibilidade de julgar uma situação a partir de um determinado estado e apresentando uma diversidade de caminhos que uma situação inicial comum pode desenvolver. Em um sentido diferente da vertente econômica, o processo de inserção não tem apenas uma trajetória na qual se pode ter ou não sucesso.
- d) Desenvolvimento relacional, buscando não optar por um enfoque estruturalista/determinista ou individualista, mas numa análise relacional entre as estruturas sociais e as estratégias dos atores.

Considerando estes elementos, Vincens (1996) entende a inserção profissional como uma mudança de estado, sucessão de eventos individuais e processo de passagem, destacando as definições objetiva e subjetiva dos estados iniciais e finais. Assim, de uma pesquisa a outra, o estado inicial pode ser o momento de entrada na vida ativa, de saída do sistema educativo, o momento de obtenção do diploma ou o início dos estudos profissionalizantes. Quanto ao estado final, ele pode ser o primeiro trabalho, o emprego estável, atividade correspondente à formação, emprego considerado como uma verdadeira inserção pelo próprio indivíduo, o estado adulto, o momento onde é assegurada a integração profissional, o momento percebido como uma estabilização, quando a taxa de desemprego retorna a um nível médio.

Para Charlot e Glasman (1998), as trajetórias dos jovens atualmente refletem um alongamento do período de inserção. Além disso, é fundamental considerar que a transformação foi bem mais profunda e está articulada com outros fatores de mudança social: a inserção não se apóia hoje apenas numa lógica de articulação de espaços, na qual as fronteiras são definidas com maior ou menor clareza, mas numa lógica temporal de percurso.

Assim, para os autores a inserção profissional dos jovens hoje apresenta três características: a) o posicionamento na divisão social do trabalho é cada vez menos protegido pela garantia que anteriormente era alcançada pela posse do diploma. Os diplomas permanecem sendo requeridos e, de alguma forma, apresentam uma importância cada vez mais marcante, embora deixem de representar direitos de diferenciação para ocupação de um posto; b) o custo de adaptação ao mundo do trabalho, em geral aquele do emprego, não é mais assumido pela empresa, este passa a ser responsabilidade de dispositivos públicos (contratos de aprendizagem, primeiro emprego) e sobre o próprio jovem e sua família (manutenção completa ou parcial das despesas do jovem durante o período que antecede um posto fixo); c) o jovem não tem encontrado trabalho que apresente estabilidade se não possuir alguma

experiência profissional e precisa desenvolver alguma atividade produtiva que seja reconhecida como experiência (CHARLOT; GLASMAN, 1998).

O desenvolvimento do conceito **inserção profissional** não pode ser analisado sem levar em consideração outros aspectos da problemática que marcam cada sociedade. No caso da França, merece destaque a importância atribuída ao trabalho assalariado, que se tornou predominante nos países desenvolvidos no pós-guerra, e a preocupação com a exclusão social.

O trabalho assalariado está na base de uma condição estável que relaciona o trabalho a garantias e direitos individuais e que possibilita desenvolver o projeto de uma carreira profissional, erigindo sobre o trabalho a construção de uma perspectiva de futuro e de controle sobre as inseguranças sociais. Sendo considerado o elemento fundamental de atribuição estatutária nas sociedades ocidentais, o emprego constitui também um fator de coesão social e uma condição que assegura a integração social e cívica dos indivíduos (CASTEL, 1999). O trabalho assalariado é a fonte da dignidade e do estatuto social, pois é por meio dele que o indivíduo participa da sociedade, estabelece e mantém a maior parte das relações sociais; é também através dele que o bem-estar é garantido, que o acesso aos benefícios sociais é assegurado e que o futuro se torna mais previsível.

No modelo de relação de trabalho estabelecido na sociedade salarial, notadamente a francesa, o emprego assegura a estabilidade financeira e econômica, bem como de relações sociais, de organização do tempo e do espaço e de identidade. Além disso, possibilita a participação na esfera do consumo, permite a integração cívica pelas relações sociais que se intensificam, pelo estatuto que confere e pelo acesso que assegura aos direitos e às garantias sociais. Numa sociedade, onde o emprego estável e em tempo integral tornou-se o meio de alcançar direitos econômicos, sociais e políticos, a sua redução (ou desaparecimento) e a proliferação de formas precárias provocam um choque social, levando a reflexões que Castel (1999) chamou de «nova questão social».

Por isso, pode-se compreender como o papel do emprego – e as transformações pelas quais tem passado – conduz para novos caminhos a discussão sobre inserção profissional, conferindo a esta *status* de problema social da contemporaneidade. As dificuldades encontradas pelos jovens para o ingresso no sistema de emprego não produzem apenas repercussões sobre o adiamento da entrada na idade adulta e o consequente prolongamento da juventude (GALLAND, 1990; 2000; 2007), mas também acabam por atrasar o acesso ao estatuto de cidadão de pleno direito, conferido pela inscrição na sociedade salarial. Desta

forma, contrariando a proposta de Vernieres (1997) a compreensão do termo inserção profissional remete a um campo semântico complexo onde se interrelacionam as várias dimensões da noção de integração, e a inserção profissional relaciona-se com a sua integração econômica, social, cívica e simbólica (ALVES, 2002).

O desemprego crescente e a precariedade gerada pelas novas formas de trabalho são os fenômenos que estão na base do desmoronamento da sociedade salarial e, em consequência, do crescimento da exclusão social. Esta recebe dos autores franceses uma abordagem que foca na fratura profunda que se estabelece entre os incluídos e os excluídos no mercado de trabalho.

A exclusão social, ou desfiliação, é um processo que se desenrola em várias fases: a fragilidade, a dependência e a ruptura. A fragilidade tem origem em dois tipos de fenômenos: o desemprego de longa duração que, na população adulta, provoca um sentimento de desclassificação social; e as dificuldades de inserção profissional, vividas por uma população jovem que, entre empregos precários, “biscates” e medidas públicas de emprego-formação, vai perdendo a esperança de encontrar um emprego formal, instalando-se um sentimento de humilhação, de fracasso, de culpabilidade e de inferioridade social. Sem trabalho, perde-se também o estatuto de trabalhador, a organização do tempo e do espaço, as relações com os colegas levando a uma ruptura. Se esta ausência de emprego é de longo prazo, recorre-se aos serviços de assistência, dando início a uma nova fase: a da dependência (CORDEIRO, 2002).

A exclusão social de modo geral é um processo que tem no cerne o mundo do trabalho e os jovens, especialmente os pouco escolarizados, que são considerados um grupo particularmente vulnerável às tensões criadas no mercado de trabalho, como a falta de empregos e os postos precários. É com esta visão do emprego que afasta e protege o jovem da exclusão. Com a ideia de que o jovem tem dificuldades crescentes na passagem para o sistema de emprego, o termo inserção profissional adquire um novo significado: o de inclusão. A inserção profissional passa a corresponder à inclusão profissional, ou seja, a inscrição dos jovens na esfera do trabalho é condição básica para evitar o seu envolvimento em processos que possam culminar numa exclusão social. Nesse contexto cresce e amplia-se a discussão sobre grupos que além de serem jovens também apresentam algum outro dificultador social, tal como os negros, imigrantes, deficientes físicos, etc.

Nesta visão, a inserção dos jovens está relacionada com as mudanças que ocorrem em um contexto social maior, com destaque para aquelas que afetam a esfera do trabalho e do

ensino. A proposta de manter o jovem o maior tempo possível no sistema de ensino, retardando sua entrada no mercado de trabalho, levou ao aumento das expectativas para o momento deste ingresso. Estas expectativas não foram atendidas, ao contrário, resultaram numa desvalorização dos diplomas e no rebaixamento de alguns grupos profissionais, elementos que atualmente estão na base da discussão sobre inserção profissional na França (COHEN, 2007).

O processo de transformação das normas do trabalho é a marca de uma forte segmentação das trajetórias de acesso ao emprego. Para alguns jovens, as formas atípicas de trabalho aparecem por vezes precoces e duráveis. As trajetórias construídas sobre a alternância de trabalho temporário implicam o rebaixamento, o desemprego, o trabalho em tempo parcial com retorno aos estudos. As alterações das normas de emprego e de salário dos jovens traduzem um reforço dos efeitos da segmentação do mercado de trabalho, mas também as transformações profundas destas normas para uma geração inteira (FONDEUR, LEFRESNE, 2000). De uma problemática mais geral de transformações das normas de emprego, os jovens podem se considerar, então, os vetores de transformação estrutural das normas de trabalho e emprego e da emergência de novos modelos de gestão e de emprego caracterizadas por forte insegurança e distribuição desigual, uma questão da adaptação que pode se estender às gerações futuras (MARCHAND, 2004).

Considerando a diversidade de modos de inserção que se desenvolvem a partir das novas formas de emprego, Cordeiro (2002) assume a noção de inserção profissional incorporando aspectos relacionados com a gestão diferenciada da mão-de-obra por parte das empresas. Parte da idéia que a estruturação da inserção pela oferta de postos do mercado de trabalho se desenvolve por meio das práticas de gestão dos recursos humanos das empresas. Segundo esta hipótese, as empresas estabelecem diferenciações, em maior ou menor grau, entre categorias de trabalhadores, independentemente das forças concorrenciais que operam no mercado.

Segundo o autor, haveria diferentes lógicas de inserção em função de estratégias diferenciadas adotadas pelas empresas: escolha entre flexibilidade interna ou externa, modalidades de renovação do contingente de trabalhadores, recomposição das qualificações, exigência de experiência profissional, realização de formação contínua, maior ou menor grau de autonomia profissional, contratos de trabalho estáveis ou em tempo parcial, etc. Deste modo, nota-se que as medidas de política de gestão da mão-de-obra de uma empresa influenciam decisivamente a inserção profissional dos indivíduos.

Além disso, Cordeiro propõe que a inserção profissional não está restrita apenas ao ingresso na empresa, mas tem dois momentos: a **inserção na empresa** propriamente dita (políticas de recrutamento), e os processos de **pós-inserção**, nomeadamente através da análise das práticas de gestão de mão-de-obra na mesma (políticas de utilização de mão-de-obra). Esta abordagem de inserção profissional, entendida como um estado intermediário, que tem duração determinada, sofre a influência da especificidade dos contextos onde ocorre e prefigura uma situação futura.

A conjugação de algumas das dimensões definidoras da gestão de mão-de-obra (regulamentação dos contratos de trabalho, modalidades de pagamento dos salários, formação profissional, modalidades de progressão, etc.) pode dar origem a dois modelos de inserção: a “inserção profissional qualificante” e a “inserção profissional não qualificante”.

- a) Na inserção profissional qualificante a empresa desenvolve uma política voltada para a valorização dos seus recursos humanos (políticas seletivas de proteção dos seus trabalhadores, contratos estáveis, condições de trabalho satisfatórias, políticas de formação intra-empresa, sistema de progressão nas carreiras, etc.), contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências individuais e coletivas dos seus trabalhadores.
- b) Na inserção profissional não qualificante apresenta-se um conjunto de características opostas – contratos precários, pouca ou nenhuma política de formação dentro da empresa, falta de sistema de progressão nas carreiras claro e bem definido, com elementos salariais baixos, etc. – que contribuem para uma crescente desvalorização dos trabalhadores.

Nesta proposta, amplia-se o escopo da análise sobre inserção, considerando também as transformações qualitativas na força de trabalho e as organizações e suas políticas de recursos humanos, elementos centrais do processo. De fato, a diversidade de contratos de trabalho encontrada atualmente reflete tanto políticas ou estratégias autônomas das empresas quanto questões mais gerais de gestão da mão-de-obra. Nesse sentido, a gestão, nas suas relações com o mercado de trabalho, resulta da influência de regras internas e externas dos modos de gestão de empresas de determinado país, região ou setor.

De modo geral, dentro da perspectiva sociológica, considera-se o jogo dos diferentes atores (empresas, governo, organizações de recrutamento, etc.), bem como as mudanças econômicas e sociais na formação de diferentes modos de inserção. Assim, o conceito de inserção dificilmente seria compreendido a partir de uma abordagem mais generalista, pois

esta pode estar influenciada pelas ações e regras estabelecidas para diferentes grupos profissionais e pode ocorrer de modo distinto em diferentes regiões geográficas.

### ***6.3 A Abordagem Construtivista da Inserção Profissional***

Embora permaneça com a abordagem sociológica, Dubar (2001) trata o conceito de inserção profissional dentro de cada contexto histórico e cultural. Ao analisar o contexto francês o autor destaca:

[...] a ‘situação de passagem’ pré-programada (tão diferente da situação presente de inserção aleatória) do sistema de ensino à vida de trabalho era ela própria o produto de uma transformação histórica maior que foi se construindo ao longo do tempo, mas que foi fortemente acelerada, sob o efeito da legislação, no fim do século XX (DUBAR, 2001, p. 24).

Assim, é criado um espaço "pós-escolar" considerado intermediário entre a escola/universidade e o mundo do trabalho. Os sistemas de ensino e de emprego deixam de ser orientados por uma "adequação formação-emprego" característica dos estudos e políticas públicas nas décadas de 1980 e 1990. Este novo momento é reconhecido como uma nova idade da vida ("pós-adolescência" ou juventude) considerada intermediária entre a adolescência e a idade adulta, entre o momento de estudo e o de trabalho. Neste novo espaço, a competição torna-se o seu desafio principal, mas não exclusivo; a escolha de um parceiro, a instalação em moradia, a decisão de fundar uma nova família são também desafios deste período da vida.

Este “novo” momento da vida individual é uma construção da história francesa, a juventude, que está no centro da discussão sobre inserção profissional no país ao longo dos anos 1970 e 1980. A dificuldade de ingresso no mundo do trabalho passa a ganhar espaço como problema social tanto nos estudos de economistas e cientistas sociais, quanto no plano das políticas governamentais. A partir dos estudos, encontra-se um mosaico de trajetórias percorridas pelos jovens, desconstruindo o modelo predominante de passagem da escola/universidade ao trabalho. Alguns buscam a inserção por meio de dispositivos públicos, outros por meio das relações familiares ou de vizinhança, ou retomam e procuram alongar ao máximo possível o tempo de estudos, na expectativa de encontrar, ao longo das experiências desenvolvidas durante o curso, uma oportunidade de trabalho de longo prazo.

Desta forma, os percursos de inserção não podem mais ser compreendidos por meio de uma lógica única, baseados em uma racionalidade meramente econômica. No entanto, isto não significa que a inserção leve cada indivíduo a um percurso aleatório baseado em experiências individuais. É possível identificar lógicas socialmente construídas por meio da experiência familiar, escolar, relacional ou específicas de alguns setores de formação. Estas lógicas típicas não só dependem certamente dos contextos econômicos da inserção, mas também de crenças compartilhadas por categorias de atores do sistema educacional e profissional (DUBAR, 2001).

Dubar (1991; 1994) compreende o trabalho como o espaço social onde se constroem as identidades socioprofissionais. Essas identidades podem ser entendidas como definições que cada um constrói sobre si, fundadas nas representações do mundo profissional e no lugar que ocupam nesse mundo. Elas resultam da articulação de dois processos identitários: o processo biográfico que leva à construção de uma identidade “para si” a partir de categorias oferecidas por diversas instituições, e um processo relacional, pelo qual cada indivíduo constrói uma identidade “para o outro”, baseado no reconhecimento de competências e imagens de si, propostas e expressas pelos indivíduos em cada sistema de ação.

Deve-se levar em conta que o espaço de transição entre escola/universidade e trabalho/emprego é estruturado por complexos jogos de atores sociais que se estendem em contextos históricos e institucionais determinados, mas que possuem funcionamento próprio. A questão de saber se os jovens podem ou não ser atores estratégicos da sua inserção profissional é uma pergunta central na investigação de suas trajetórias.

A implicação das empresas representa um fator importante do sucesso dos dispositivos públicos, uma vez que possibilita a construção de espaços locais nos quais as instituições de formação são eficazmente coordenadas às organizações de trabalho por meio de atores profissionais e com a ajuda dos poderes públicos. Estes espaços são inseparáveis das estratégias dos atores que as definem (DUBAR, 2001).

As estratégias desenvolvidas por esses grupos de atores criam "mundos da inserção" que influenciam as ações de gestores e trabalhadores das empresas, intermediários do emprego, das instituições educativas e os segmentos de jovens socialmente identificáveis. Estas redes transversais reúnem pessoas que compartilham, mais ou menos, as mesmas referências, as mesmas concepções do trabalho e níveis de formação, as mesmas experiências e estratégias mais ou menos bem coordenadas. O mundo da aprendizagem, das pequenas e



médias empresas, das relações locais de vizinhança não é o mesmo mundo da administração pública, dos concursos, das formações universitárias técnico-profissionais. Estes dois mundos também diferem do da grande empresa, da concorrência sobre os empregos regulados por gabinetes de recrutamento e a lógica da competência ou da avaliação. Ainda deve-se acrescentar o mundo dos dispositivos públicos de inserção, dos estágios e das atividades de voluntariado. Cada um destes mundos dá origem a mercados de trabalho com “regras” específicas que por sua vez originam diferentes modos de inserção profissional (DUBAR, 2001).

A partir desta análise o autor propõe que a inserção seja compreendida como um processo socialmente construído por atores sociais e instituições (historicamente estruturados), lógicas (empresariais) de ação e estratégias de atores, experiências (biográficas) sobre o mercado de trabalho e as heranças sócio-escolares. Ao assumir que a inserção profissional socialmente é construída deve-se levar em conta que: a) ela está inscrita historicamente numa conjuntura político-econômica; b) é dependente de uma estrutura institucional que traduz relações específicas entre educação e trabalho; c) é dependente das estratégias de atores estando incluídos também aqueles que estão em processo de inserção; e, d) os atores são ligados a trajetórias biográficas que estão pautadas por desigualdades sociais de acesso ao capital cultural.

Nesta perspectiva, a transição da escola/universidade ao trabalho/emprego não pode ser reduzido a mecanismos econômicos de compreensão de um mercado de concorrência perfeita, mas ser analisada como resultante de interações diversas e complexas que se situam geralmente em dois níveis: o institucional e o individual. A análise sociológica proposta pelo autor busca articular estes dois níveis de análise que correspondem ao sentido diferente do termo "construção social". No nível institucional, são ressaltadas as lógicas econômicas e políticas e dispositivos normalmente vinculados a uma conjuntura histórica determinada e pontos de vista "empresariais" sobre as relações entre educação e trabalho, que normalmente pesam sobre as conduções de acesso ao emprego. No nível individual, o foco recai sobre os atores sociais concretos e as estratégias que estabelecem a inserção a partir do sistema institucional que se apresenta. São considerados os interesses apresentados na vertente econômica, mas também valores, objetivos profissionais particulares e afinidades “culturais”. Observam-se os recursos estratégicos, bem como ocorrem os percursos biográficos.

Nesse sentido, a construção das investigações sobre a inserção é um processo longo e complexo que requer contínuas reflexões a fim de torná-lo cumulativo e produzir um quadro

teórico consistente. Nesse caminho deve-se lançar mão de estudos de campo e abordagens que busquem compreender o fenômeno em profundidade e como ocorre em diferentes grupos sociais. Além disso, são também necessárias análises sistemáticas e inquéritos estatísticos longitudinais, para melhor compreensão dos aspectos econômicos e políticos conjunturais.

A proposta de Dubar amplia a discussão sobre inserção profissional principalmente ao considerar que o conceito também está inserido em um contexto sócio-histórico, assumindo contornos diferenciados em cada país. Além disso, o autor contribui para a discussão metodológica do tema, a qual foca numa abordagem relacional baseando-se tanto na história biográfica dos atores quanto nos aspectos institucionais que influenciam e organizam o período de inserção de modo mais amplo.

#### ***6.4 Inserção profissional e mercado de trabalho***

Pelo exposto no capítulo 4, compreende-se que o mercado de trabalho constitui um espaço de múltiplos submercados que possuem um caráter dinâmico. Cada submercado é formado por regras específicas que organizam e orientam a ação dos atores (trabalhadores, empresas, instituições, etc.), os quais são guiados por estas regras, mas, também, contribuem para transformá-las. Ao mesmo tempo em que trabalhadores e empresas participam e seguem as orientações que organizam a relação capital-trabalho, sua ação ao longo do tempo contribui para o desenvolvimento e rompimento destas regras de orientação.

A inserção no mercado de trabalho é um momento particular no qual o ator ingressante aprende suas regras. Em mercados profissionais, as qualificações fazem parte do conjunto da profissão, sendo sancionadas pela aquisição de diplomas, por julgamento dos pares, por concurso, tornando possíveis de serem transferidas e favorecendo a mobilidade entre organizações. No que se refere ao mercado dos jovens, o conhecimento das regras de funcionamento deste se dá como processo de entrada, muitas vezes este processo inicia-se ainda durante o período de formação, sendo as instituições de ensino importantes atores. Assim, os mercados profissionais buscam assegurar aos mais jovens uma "integração regulamentada", sua garantia de acesso a todos os setores de atividade pela via da aprendizagem, protegendo aqueles que dele já fazem parte, por uma série de regras (FONDEUR; LEFRESNE, 2000).

Para compreender a inserção dos jovens, deve-se articular o ponto de vista estrutural – a sua vivência, delimitada por sua condição de origem – com o ponto de vista biográfico – as

peculiaridades de suas múltiplas experiências que decorrem da interação em seus contextos sociais (ambiente familiar, grupo de pares, etc.) e do fato deles viverem um momento do ciclo de vida dentro de uma geração, sujeita às mesmas influências culturais de uma dada temporalidade histórica (DUBAR, 1998).

Neste estudo entende-se a inserção profissional como um processo individual e coletivo, histórico e socialmente inscrito. Individual por que diz respeito à experiência vivenciada por cada sujeito na esfera do trabalho, bem como suas escolhas profissionais e expectativas de carreira. É um processo coletivo por ser vivenciado de maneira semelhante por uma mesma geração, ou no interior de grupos profissionais. É histórico, pois se desenvolve ao longo de um período da vida do sujeito, sob a influência de elementos que marcam determinado momento no tempo e no espaço, como políticas públicas, da área de formação e do mercado de trabalho, organização do sistema de ensino e políticas de recursos humanos e pontos de vista "empresariais" sobre as relações entre educação e trabalho. Está inscrito em um dado contexto socioeconômico e cultural onde além dos elementos institucionais há influência das construções e representações sociais que os indivíduos desenvolvem sobre esta.

Assim, como sintetizado na Figura 6.1, a compreensão do processo de inserção profissional requer que se tenha em conta aspectos individuais e institucionais, bem como o contexto em que estes se inscrevem.



**Figura 6.1: Inserção profissional**

Primeiramente, como propõe Dubar, a inserção profissional é uma construção histórica, inscrita em um contexto sociohistórico. Logo, aspectos da conjuntura econômica, da estrutura demográfica e ocupacional de cada região ou país, níveis de formação e desenvolvimentos tecnológico e industrial são a moldura do ingresso do jovem no mercado de trabalho.

Entre elementos os individuais, considera-se: a origem familiar do jovem, experiências de trabalho, expectativas profissionais, representações do trabalho e estratégias de inserção empreendidas. Como origem familiar, entende-se a etnia, escolaridade, profissão dos pais, valores sobre o trabalho considerados pela família, elementos que contribuem para a construção de suas representações do trabalho, bem como no aprendizado das estratégias de inserção a serem utilizadas. Na experiência profissional tem-se a biografia da relação do sujeito com o mundo do trabalho, considerando-se além dos conhecimentos práticos e a formação de redes de relacionamento, seus encantamentos e desilusões vivenciadas na esfera laboral ao longo de sua trajetória. As representações do trabalho tornam-se importantes, pois retratam a forma como o jovem tem gravado no seu imaginário o modo como o trabalho pode ser visto ao longo de sua vida. As expectativas profissionais permitem analisar, a partir das experiências vividas, como o sujeito está se preparando para a continuidade de sua profissão, e como ocorre a inserção profissional neste processo.

Quanto aos aspectos institucionais, as regulamentações estatais dizem respeito às leis que pautam como deve ocorrer a entrada no mercado de trabalho (idade mínima, formação para cargos específicos, leis que orientam as relações de trabalho) e as políticas públicas como o governo tem tratado a inserção em dado momento. Embora estas duas estejam ligadas à esfera governamental, elas representam aspectos distintos: enquanto as primeiras apresentam um caráter mais amplo e duradouro, sugerindo normas de regulação do mercado, as políticas são planos de duração determinada voltadas para segmentos ou setores específicos da população.

Ainda no quadro institucional, merecem destaque as políticas de gestão de recursos humanos promovidas pelas empresas, que podem assumir formas distintas dependendo do tamanho da organização, setor de atuação ou mesmo para grupos profissionais considerados diferenciais para o negócio ou em que há carência. As organizações profissionais podem ter maior ou menor influência dependendo da antiguidade e integração de cada grupo profissional. No caso de médicos e advogados brasileiros, estas instituições têm papel central

na regulamentação da profissão e, conseqüentemente, na inserção profissional, já profissões mais recentes ainda não dispõem de tal nível de organização.

As organizações de mediação também estão assumindo papel importante na esfera do trabalho desde a década de 1990. Assim o meio pelo qual é feito o recrutamento – mídia ou empresas especializadas – também assume papel importante para compreensão da inserção profissional. No caso dos estágios, no Brasil os agentes de integração assumem papel importante no agenciamento de vagas tornando-se atores centrais no processo de organização dos mesmos.

Também se destaca o papel das instituições de ensino como atores que atuam direta ou indiretamente sobre o mercado de trabalho, contribuindo para estabelecer normas que podem ser originadas fora da estrutura daquele mercado. Os estágios, foco deste trabalho, constituem um meio de formação que se desenvolve em relação com o mercado, servindo como um momento de socialização dentro das regras de uma profissão, mas sendo desenvolvido sob a tutela das instituições de ensino.

Porém, apesar desta relação com o mercado de trabalho, o estágio não constitui uma relação de trabalho propriamente dita, uma vez que não tem por fim um resultado do trabalho produtivo do estudante. A relação predominante é a de ensino, atividade que não tem fins produtivos para a empresa e que atende a finalidade pedagógica das instituições de ensino. Sob este aspecto destaca-se a atuação do Estado que legisla sobre a prática do estágio, determinando como este deve ser desenvolvido a fim de prevalecer os aspectos pedagógicos. No próximo capítulo busca-se detalhar as diferentes formas de compreensão dos estágios apresentadas a partir da literatura.

## Capítulo 7: Estágios: entre a formação e a inserção profissional

Os estágios (obrigatórios ou não) são criados com o objetivo de atender as demandas de formação prática requeridas pelas organizações. Além disso, ao longo dos anos, os estágios se tornam importante meio de inserção profissional progressiva, estimulando escolas e universidades a ampliar sua prática. O principal objetivo de alguns estágios em semestres ou anos iniciais é a familiarização – ou iniciação – às atividades do curso no qual o estudante está inscrito, enquanto os estágios realizados mais ao final da formação exercem função importante como meio de inserção profissional.

O estágio tornou-se fundamental para a inserção profissional dos jovens, visto que permite colocar em prática conhecimentos teóricos aprendidos durante o período de formação na universidade, possibilitando ao estudante uma experiência do mundo do trabalho e do seu ramo de formação (RITNER, 1999). No entanto, por se localizar na fronteira entre a formação e atividade produtiva, o desconhecimento ou o mau entendimento sobre “*o que é*” e “*como deve ser desenvolvido*” o estágio leva a uma multiplicidade de práticas, que nem sempre priorizam a formação profissional do estudante.

É fundamental lembrar que o estágio tem como base principal a função pedagógica, ou seja, este não pode ser desenvolvido como atividade exterior à formação realizadas pelo estudante. O estágio é uma estratégia de aprendizado e de profissionalização complementar ao processo de ensino-aprendizagem devendo ser desenvolvido e acompanhado pelos professores dentro da universidade. Além disso, prepara o aluno para ingresso no mercado de trabalho e na vida profissional, desenvolvendo atitudes e capacidades por meio de atividades que integram a formação pessoal, cultural e social. Durante o estágio, as empresas, os órgãos da administração pública ou privada e as instituições de ensino, sob a responsabilidade e coordenação da escola (ou universidade) em que o jovem estiver matriculado buscam proporcionar ao aluno situações reais de trabalho, a fim de que este possa aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Existe uma diversidade de formas de estágio dentro e fora dos cursos universitários (AMORIN *et alii*, 1994; AMORIN, 1995), mas todas elas devem ter uma relação direta com o curso e os conteúdos trabalhados pelo estudante. Por isso, o termo estágio extracurricular,

ainda frequentemente utilizado, não tem sentido ou representa uma antítese, na medida em que todo estágio, ao estar relacionado com o curso, deve ser curricular.

De maneira mais ampla, pode-se dizer que há dois tipos de estágio: os obrigatórios e os não obrigatórios. Os estágios obrigatórios ou curriculares supervisionados são vinculados à(s) disciplina(s) do currículo pleno e estão previstos como atividade integrante do curso. Esta modalidade tem sido o meio mais utilizado para fornecer aos estudantes dos cursos de graduação seu primeiro contato com o ambiente profissional. É uma prática amplamente difundida e aceita como uma etapa fundamental na formação profissional do indivíduo. Atualmente, quase todos os cursos de graduação mais voltados para a esfera profissional, incluem em seu currículo alguma espécie de atividade profissional paralelamente às atividades acadêmicas.

O estágio não-obrigatório é uma atividade que pode ocorrer paralelamente àquelas previstas na matriz curricular, no entanto não se dispõe como elemento de integralização de créditos dentro do curso desenvolvido. Ele mantém o caráter formativo e constitui parte integrante do processo de aprendizagem teórico-prática e dos projetos pedagógicos dos cursos de educação superior como atividade complementar à formação, além de propiciar a participação da Universidade em outros segmentos sociais.

Tanto os estágios obrigatórios quanto os não-obrigatórios são uma forma de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento profissional no âmbito da prática. Eles objetivam preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho, revisando conceitos e conhecimentos tratados ao longo do curso, desenvolvendo assuntos específicos de conteúdo e metodologia, criando situações de estudos reais aplicáveis, promovendo o exercício das atribuições próprias da profissão, capacitando o estudante a atuar em sua área e atendendo ao mercado de trabalho ao concluir o curso. Além disso, propiciam o relacionamento com profissionais da respectiva área, possibilitando experiências e desenvolvendo o conhecimento e a criatividade com vistas ao crescimento profissional.

Ao servir de ligação entre a escola/universidade e o mercado de trabalho, o estágio se torna uma prática fundamental, uma vez que traz benefícios para todas as partes envolvidas: a universidade, a empresa e o estudante. Para o estudante, o estágio destina-se a oportunizar ao futuro profissional complementação do processo ensino-aprendizagem através de experiências práticas vividas no ambiente de trabalho (CHEVALIER, 2005; RITNER, 1995). As organizações contam com uma força de trabalho extra, capaz de desenvolver novas idéias e

implementar novos projetos e planos a partir dos conteúdos estudados na escola ou faculdade, tendo a possibilidade de ampliar e renovar o quadro de funcionários. As universidades se aproximam das atividades práticas dos cursos que oferecem, complementando o aprendizado prático por parte dos estudantes. Além disto, desempenham sua atividade de contribuição para o desenvolvimento social da região e do país, estabelecendo maior contato com o meio organizacional.

No Brasil o estágio não-obrigatório, sobretudo, tem se configurado como um importante meio de ingresso no mercado de trabalho. No entanto, em alguns casos, a oferta apresentada não tem como objetivo principal a formação, mas sim o preenchimento de vagas temporárias ou a redução de custos de pessoal. Ao mesmo tempo, exigência das empresas para seus profissionais efetivos é refletida nos jovens potenciais. Mesmo as características comportamentais, as quais são mais dificilmente identificáveis, ganham espaço nos processos seletivos (GUADAGNIN, 2003).

Algumas empresas acreditam que a única vantagem em se contratar um estagiário é a possibilidade de conseguir mão-de-obra qualificada e de baixo custo que limita e transgride a base principal para a qual os estágios foram criados. Esta postura impede que o estagiário possa render todo o seu potencial e, ao término do contrato, não acrescenta nada à sua formação profissional nem tampouco acrescenta novos conhecimentos a seu currículo (DOMINGO, 2002).

De um lado, um mercado com oportunidades reduzidas, de outro lado, a disponibilidade de pessoas qualificadas fazendo com que, para qualquer cargo inicial ou posição de trabalho, se estabeleça como requisito a experiência profissional. Esta experiência contrapõe-se ao registro de processos seletivos que sugerem ser a ausência de experiência um indicador de possibilidade maior de assimilação da cultura organizacional.

A questão dos estágios representa um ponto complexo, por vezes paradoxal, envolvendo diversos atores (empresas, universidades, estudantes, centros de integração (no caso do Brasil) e Estado) que pode ser tratada sob múltiplos enfoques: 1) forma de ensino aprendizagem capaz de complementar as atividades teóricas; 2) meio de inserção no mercado de trabalho; e 3) forma de flexibilização das relações de trabalho.



## ***7.1. Estágio como meio de formação e integração ao mercado***

As atividades desenvolvidas pelo estudante e os desafios que lhes são postos ao longo do estágio em uma organização indicam uma hibridização em dois aspectos: por um lado a formação do jovem e por outro o trabalho realizado por conta da empresa. Em efeito, a formação teórica só se transforma em desenvolvimento prático no momento em que o estagiário estabelece uma situação de trabalho; quer dizer, o objetivo da realização de tarefas nas condições bastante próximas daquelas do trabalho assalariado. Torna-se praticamente impossível estabelecer o limite entre a formação do estudante e a atividade produtiva; ou seja, se os resultados obtidos pela empresa a partir do trabalho do estudante durante a realização do estágio resultam em maior aprendizado ou contribuam significativamente para o resultado produtivo da organização.

O estágio torna-se o momento de descobrir os significados sociais existentes na organização da qual o jovem participa, bem como das relações que esta estabelece com outras organizações e com a sociedade. A partir das experiências vividas na empresa, o estudante tem novos questionamentos sobre a sua formação teórica e sobre o papel e a função da escola em relação a sua profissão e sobre o mercado de trabalho, o que oportuniza a interpretação passando a entender melhor seu processo de desenvolvimento no curso.

Piconez (1991) destaca que não é possível pensar em estágio sem incluí-lo em um projeto coletivo maior para a formação do profissional, devendo estar relacionado com as disciplinas de formação básica, profissional e complementar. É necessário, portanto, considerar que esta fase de estudos precisa estar integrada à formação do estudante como profissional, em função dos diversos conteúdos tratados durante a graduação. As disciplinas de formação básica, complementar e profissional devem servir de subsídio para o complemento do aprendizado ocorrido durante o estágio, sendo elas uma base científica, técnica, social e econômica de conhecimentos indispensáveis à compreensão do processo produtivo e do seu gerenciamento no âmbito das organizações. A interpretação do estágio como componente curricular, integrado às demais fases da formação, contribui para a superação da fragmentação de conteúdos que resulta da ordenação das disciplinas, sem a devida preocupação com a sua interrelação (LOPES, 2002).

O resultado positivo alcançado na realização do estágio depende da compreensão dos vínculos estabelecidos entre este e os demais componentes curriculares, o valor atribuído ao estágio pelos professores e alunos e à articulação da relação teórico-prática na formação do

profissional (PICONEZ, 1991). A concretização desse processo depende de uma estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico e do desenvolvimento da relação universidade-empresa. O encaminhamento do estágio extrapola a sala de aula e envolve um conjunto de ações do corpo discente, docente, coordenação de curso e administração dos estágios, articuladas com o campo de trabalho pretendido para o profissional em formação. Assim, o processo e seus agentes influenciam diretamente na efetivação do estágio.

No entanto alguns autores constataam a falta de orientação por parte das escolas/universidades durante a realização do estágio. Em alguns casos, os estudantes sequer recebem um plano com uma proposta de trabalho, objetivos a serem atingidos e atividades a serem desenvolvidas neste período (TREVISAN; WITTMANN, 2002). Entretanto, como ressaltam Amorin *et alii* (1996), apesar da subutilização e da falta de orientação, os alunos consideram que estágios proporcionam resultados que favorecem a vivência laboral, contribuindo para sua carreira futura e formação profissional, principalmente nas habilidades humanas, entre as quais destacam o desenvolvimento de uma postura ética e crítica, de relacionamento individual e coletivo, de melhorar sua comunicação e amadurecimento pessoal e profissional.

## ***7.2. Estágio como meio de inserção profissional***

Por meio dos estágios, o jovem estudante tem uma primeira oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, onde, além de aprender a prática de seu curso, adquire experiência para postular atividades futuras ou mesmo ingressar como funcionário na empresa em que realiza o estágio. Os estágios, ao favorecerem a inserção profissional dos jovens, também contribuem para melhorar o funcionamento do mercado de trabalho, auxiliando-os na busca por um emprego (BERTRAND, 1994). Para os jovens trabalhadores, esta experiência é de fundamental importância para sua vida profissional, preparando-os para sua carreira, para suas escolhas futuras no mercado de trabalho (LAURIS; SILVA, 2005).

Na França, as pesquisas do Cereq mostram que a realização de estágios durante os estudos superiores tem um efeito positivo sobre a remuneração do primeiro emprego, bem como sobre a rapidez da inserção (FONDEUR; MINNI, 2005). Ao recrutar estagiários, algumas empresas aparecem como atores da organização da transição dos jovens

profissionais, seja por utilizarem os estágios como um período de pré-recrutamento, seja por oferecerem uma primeira experiência profissional qualificante aos estudantes.

Para algumas empresas, os estágios sob o estatuto escolar contribuem para um período probatório antes de um emprego. A presença de antigos estagiários nos quadros permanentes das empresas confirma esta prática, onde o estágio converte-se num período ampliado do processo de seleção. Além disso, a remuneração destes estagiários assume uma característica de trabalho assalariado. Embora não disponham de outros benefícios, a bolsa recebida acaba sendo reconhecida como remuneração do estagiário pelo trabalho produtivo oferecido e não apenas como uma ajuda para as despesas com transporte e alimentação decorrentes da realização do estágio (DOMINGO, 2002).

Esse período é um verdadeiro teste de longa duração, colocando à prova a motivação e competências do estudante, bem como suas qualidades de integração ao corpo de trabalhadores da empresa, permitindo ao empregador avaliar as características produtivas do iniciante e seu potencial de crescimento na empresa. O estágio como período de experimentação e de seleção de mão de obra jovem é a aposta de certas empresas como forma de uma melhor aproximação entre oferta e demanda de trabalho (LAURIS; SILVA, 2003).

O objetivo do estágio é geralmente oportunizar o desenvolvimento de um balanço das competências e a possibilidade de encontrar um emprego por prazo indeterminado. A utilização dos estágios como período de teste é reveladora das estratégias de recursos humanos das empresas: a empresa seleciona uma mão-de-obra jovem na qual ela identifica potencial de desenvolvimento interno durável. O estágio aparece como um fator de integração na empresa. Esta última transforma-se num ator estruturante da inserção profissional dos egressos do ensino superior, na medida em que a acolhida dos estagiários se inscreve na sua política de recrutamento e renovação de qualificações.

Outras organizações, por sua vez, não aplicam a política de recrutamento de estagiários associada a sua estratégia de recursos humanos, mas da mesma forma buscam os estagiários como meio de forte investimento para formação geral no quadro de parceria efetiva no sistema de formação. Para algumas empresas, o estágio é o meio de se fazer conhecer no sistema de formação inicial, possibilitando aproximar-se das escolas e universidades para desenvolver uma parceria e ter acesso a um número maior de candidatos para os postos disponíveis. A prática local do estágio permite aos empregadores participar ativamente da construção do percurso de inserção dos jovens. Sobre o impulso conjunto dos

sistemas educativos e das empresas, uma forma de regulação da entrada na vida ativa é desenvolvida por meio dos estágios. Para os estudantes, sua inserção prévia na esfera do trabalho é a maneira pela qual adquirem capitais culturais e simbólicos, o que lhes permite ampliar as suas oportunidades na disputa do jogo do mundo do trabalho (DOMINGO, 2002).

Para além do valor econômico das atividades laborais, a experiência profissional constitui um recurso importante nas inevitáveis disputas no mundo do trabalho. Entretanto, os jovens adolescentes, desprovidos desta vantagem, buscam formas alternativas de ingressar num espaço onde as boas ofertas são cada vez mais escassas e a concorrência é grande. Antecipar o ingresso no mercado de trabalho é uma forma de construir uma base de recursos (financeiros, culturais, simbólicos) que favoreçam atividades futuras, o que reforça o crescimento da demanda por estágios. Assim, mesmo possibilidades de trabalho aquém de suas habilidades, acrescentam tempo de experiência a ser registrado no currículo.

Igualmente, o espaço do trabalho vivenciado durante o estágio amplia o capital social, projeta o indivíduo para fora de grupos de referência primários, reforçando suas estruturas de reconhecimento e formando “redes” de maior amplitude que venham a favorecê-lo futuramente. Quanto maior o reconhecimento profissional e a abrangência deste dentro dos espaços de disputa por oportunidades, maiores são as possibilidades de favorecer sua posição em relação aos demais.

Pelo exposto, constata-se que os estágios estão no centro da discussão sobre inserção profissional de algumas profissões, tanto pelo caráter de transição escola-trabalho, quanto pela sua integração nas políticas de recursos humanos das empresas. O caráter misto formação-trabalho do estágio é uma confirmação do alargamento do tempo de inserção do jovem no mercado de trabalho, criando uma representação específica entre o estudante e o trabalhador, o estagiário. Da mesma forma, sua incorporação às políticas de recursos humanos das organizações, bem como sua obrigatoriedade por parte de alguns cursos, institucionalizam a prática como o caminho da inserção para alguns grupos profissionais, onde se destacam aqueles ligados à administração e à gestão.

No entanto, os estágios atualmente estão ficando cada vez mais próximos de relações de trabalho tradicionais. Há grande incidência de estágios com carga horária semanal igual ou superior a 40 horas e a bolsa auxílio ganha a importância de remuneração (AMORIN, 1995; CERETTA, TREVISAN; MELO, 1996). Além disso, para os autores, as empresas contratam estagiários com o mesmo nível de exigência da contratação de profissionais para cargos

efetivos (VILLELA; NASCIMENTO, 2003). Segundo estes autores, organizações vêm requerendo que os candidatos às vagas demonstrem tanto conhecimentos (informática e idiomas) quanto habilidades pessoais como criatividade, relacionamento interpessoal, comunicação, pró-atividade, auto-desenvolvimento entre outros. Desta forma, os estudantes oriundos dos cursos de ensino superior são os mais demandados pelas empresas, indiferentemente do ramo de atividade, uma vez que muitas organizações utilizam os estágios como uma estratégia de seleção e desenvolvimento de futuros funcionários, tornando os processos seletivos mais rigorosos e exigentes.

Embora esta prática possa ser vantajosa para os estudantes, uma vez que cria a possibilidade de serem efetivados na vaga para a qual são selecionados, muitas empresas delegam a eles tarefas e responsabilidades antes atribuídas a funcionários efetivos. O estágio se propõe ser um meio de aprendizado prático e complementação de estudos, mas converte-se numa forma de inserção precária, visto que os pré-requisitos, exigências e atividades antes requeridas de funcionários, passam a ser exigidas para um contrato que não assegura os benefícios legais estabelecidos pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas)<sup>25</sup>.

### ***7.3. Estágios como meio de flexibilização e precarização do trabalho***

Como visto no Capítulo 5, a flexibilização das relações de trabalho tem adquirido diversos contornos na atualidade. Os estágios, mesmo sob o estatuto escolar, podem ser utilizados pelas empresas como uma forma precária de emprego para servir a suas estratégias de flexibilização e externalização de recursos humanos (CAIRE, 1982). Este comportamento do conjunto de empresas leva a duas lógicas de utilização diferentes: para algumas empresas o estágio é um meio de ajuste quantitativo de seus efetivos próximo de suas necessidades de recursos humanos, para outras, eles permitem efetuar um ajustamento qualitativo de sua mão-de-obra (DOMINGO, 2002).

No primeiro caso, o estágio permite às empresas constituir uma mão-de-obra flutuante de menor custo. Elas buscam estagiários para substituir ou assistir aos assalariados permanentes ou para substituir funcionários de postos de menor importância para a organização. Estes estagiários realizam atividades cotidianas que respondem à descrição de um cargo na estrutura da atividade produtiva da empresa. Entre as principais razões para

---

<sup>25</sup> A nova lei dos estágios no Brasil traz uma série de mudanças a estes respeito, no entanto ainda é recente para avaliar como estas alterações vão se refletir na prática.

recorrer a este tipo de recursos estão as necessidades financeiras, uma vez que, estando sob o estatuto escolar, esta parte da força de trabalho recebe abaixo da remuneração média, que possibilita uma redução significativa dos custos que seriam pagos a um assalariado. A estas vantagens financeiras somam-se as facilidades jurídicas uma vez que o estágio não representa um contrato de trabalho, não incorrendo responsabilidade jurídica da empresa sobre o estudante que ocupa este posto. Estas vantagens tornam os estágios bastante atrativos quando comparados a outras formas de contrato por tempo determinado. O estágio sob o estatuto escolar se inscreve numa lógica de externalização conduzida pela empresa. Ela permite evitar pressões financeiras ligadas ao contrato formal e de reduzir peso da gestão administrativa da relação de emprego (DOMINGO, 2002; VILLELA; NASCIMENTO, 2003). Por outro lado, não livra o empregador de um esforço de investimento em formação. Estas empresas preferem operar com um subefetivo, pois sabem que podem sempre chamar a uma mão-de-obra temporária. Os estágios sob o estatuto escolar constituem uma oportunidade de assegurar, a baixo custo, um ajustamento quantitativo de sua mão-de-obra<sup>26</sup>.

Algumas empresas recorrem aos estagiários de maneira ocasional para a realização de estudos transversais. Consistem na solicitação de um relatório de diagnóstico, elaboração de um plano de ação para determinado procedimento ou de pesquisas em que não querem envolver seus efetivos. Estas empresas buscam no mercado externo estudantes experientes para realizar seus estudos por falta de tempo ou competência dos trabalhadores permanentes. Nesse sentido, o estudante não é chamado para substituir algum profissional, ou para dar suporte a algum trabalhador efetivo, mas para completar uma missão de maneira autônoma. Durante o recrutamento, o empregador busca identificar se o estudante tem em seu currículo ao menos um estágio em empresa. Este é um meio utilizado para verificar se ele conhece o ambiente empresarial e que seu estágio não será uma primeira imersão no mundo do trabalho (DOMINGO, 2002).

O recurso aos estagiários representa para estas empresas a oportunidade de realizar, com menor custo, ajustamentos de competências, ou seja, ajustes qualitativos de mão-de-obra. Os estágios fazem parte de suas políticas de externalização de certas especialidades ou qualificações, na periferia das atividades principais. Assim, utilizam o estágio como outra forma particular de emprego, como o contrato temporário ou terceirizações.

---

<sup>26</sup> Mesmo com o estabelecimento de percentuais de estagiários em relação ao número de funcionários efetivos, algumas organizações têm buscado brechas na lei indicando que tais índices se aplicam aos estudantes de ensino médio e não aos de ensino superior.

O estágio como forma de trabalho precarizado é bastante frequente, tanto em pequenas quanto em grandes organizações que objetivam apenas contratar trabalhadores temporários sem encargos trabalhistas. Além disso, os estagiários acumulam funções e responsabilidades antes atribuídas aos contratados e podem gerar conflitos internos ao tornarem-se a representação física de que estes profissionais são substituíveis e as atividades que desempenham não são valorizadas como imaginam.

\*\*\*

Enquanto na primeira lógica predomina a ideia do estágio como meio de formação, tendo como relação principal a aprendizagem, as duas outras, em menor ou maior grau aproximam o estágio do trabalho assalariado. No caso do estágio como meio de inserção profissional, desenvolve-se uma pré-relação com o trabalho assalariado na medida em que acabam por construir um mercado de trabalho paralelo àquele do emprego formal, mas com uma articulação direta com este. No terceiro tipo, o estágio converte-se em relação de trabalho precária, onde o estudante assume os deveres de um trabalhador assalariado, sem ter acesso aos direitos financeiros e sociais de um trabalhador regular.

Os estágios estão na fronteira entre o sistema de formação e o mercado de trabalho, entre a formação e a atividade produtiva. Neste limiar, podem ser alvo das estratégias de flexibilidade empreendida pelas empresas que incorporam os estágios nas suas políticas de gestão de pessoal como forma de redução de custo. No entanto, mesmo nestas situações, seguem mantendo, ainda que em parte, sua função de agente formador, ligado ao sistema de ensino. A seguir, busca-se explicitar a relação entre mercado de trabalho e entidades de formação descrevendo como se organiza o “mercado de estágio”.

## ***Conclusões da Parte II: Estágios, mercado e inserção profissional***

O quadro abaixo busca sintetizar as idéias discutidas ao longo da parte I apontando sua relação com o tema da tese.

<b>Conceito</b>	<b>Definição/Ideias Principais</b>	<b>Relação com a pesquisa</b>
<i>Juventude</i>	Conceito multifacetado que trata da construção social do momento entre a infância e a vida adulta em um determinado grupo social em um momento histórico-cultural específico. As relações entre indivíduos de diferentes idades, num jogo social constante marcados por regras que se transformam ao longo do tempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a construção da juventude na sociedade ocidental se coloca no contexto teórico mais amplo da pesquisa;</li> <li>- a idéia de múltiplas juventudes permite indicar que os sujeitos da pesquisa integram um grupo específico: a juventude universitária brasileira e francesa;</li> </ul>
<i>Mercado de trabalho</i>	Espaço de crenças, valores, regras, normas que orientam a ação dos atores que dele participam. São estes mesmo atores (indivíduos, organizações, Estado, etc.) que constroem e alteram estes mecanismos de organização do mercado por meio das relações sociais que estabelecem ao longo dos anos. Não há um único mercado do qual todos os trabalhadores participam, mas múltiplos mercados dinâmicos, que se formam e se alteram de acordo com particularidades de segmentos de produção, profissões, regiões, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a desnaturalização da visão econômica do mercado de trabalho e o foco na abordagem do mercado como construção social está relacionada com a postura epistemológica adotada ao longo da tese;</li> <li>- base teórica para análise dos estágios como a formação de um mercado construído entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho</li> </ul>
<i>Mudanças no mundo do trabalho</i>	<p>A revolução científico-técnica (iniciada no pós-guerra) leva à continua busca de novas tecnologias, mas também se reflete na nova divisão internacional do trabalho, afetando em diversos níveis as relações entre países, regiões, empresas e trabalhadores.</p> <p>Flexibilidade é a exigências de organização (e reorganização) da força de trabalho no processo de produção e integra uma diversidade de práticas que coincidem com progresso técnico, produtividade e adaptabilidade da mão-de-obra às incertezas e à competitividade do mercado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a ação das grandes corporações reorganiza a divisão internacional do trabalho e a relação do trabalhador com o mercado de trabalho, e consequentemente de inserção profissional;</li> <li>- a diversificação de contratos de trabalho traz nova complexidade para a compreensão dos estágios;</li> </ul>
<i>Inserção profissional</i>	Processo individual e coletivo, histórico e socialmente inscrito. Individual por dizer respeito à experiência vivenciada por cada sujeito na esfera do trabalho, bem como suas escolhas profissionais e expectativas de carreira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- base para a compreensão da relação entre ensino superior e mercado de trabalho na vida dos estudantes;</li> <li>- análise do papel do estágio na relação entre juventude e trabalho</li> </ul>
<i>Estágios</i>	Estratégia de aprendizado e de profissionalização complementar ao processo de ensino-aprendizagem devendo ser desenvolvido e acompanhado pelos professores dentro da universidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação e discussão teórica do que são os estágios;</li> <li>- apresentação das diferentes formas pelas quais eles podem ser compreendidos pelos atores envolvidos</li> </ul>

**Quadro II.1. Síntese dos conceitos centrais**



A relação entre ensino e formação e o reconhecimento destas situações não é uma propriedade conferida pelo sistema educativo aos indivíduos, mas uma relação social que combina vários parâmetros e que é influenciada pelo mercado de trabalho (TANGUY, 1997). Isto significa que uma qualificação apenas se concretiza quando é reconhecida socialmente; vale dizer, quando se realiza no mercado de trabalho. A formação só é reconhecida como qualificação – relação social ligada à definição de uma situação e à atribuição de reconhecimento em um tempo e em um espaço culturalmente marcados – quando é construída individualmente de modo particular dentro do seu percurso familiar, escolar e ocupacional e se liga a um eixo diacrônico relacionado à trajetória vivida e à interpretação subjetiva de uma biografia socialmente construída (DUBAR, 2005).

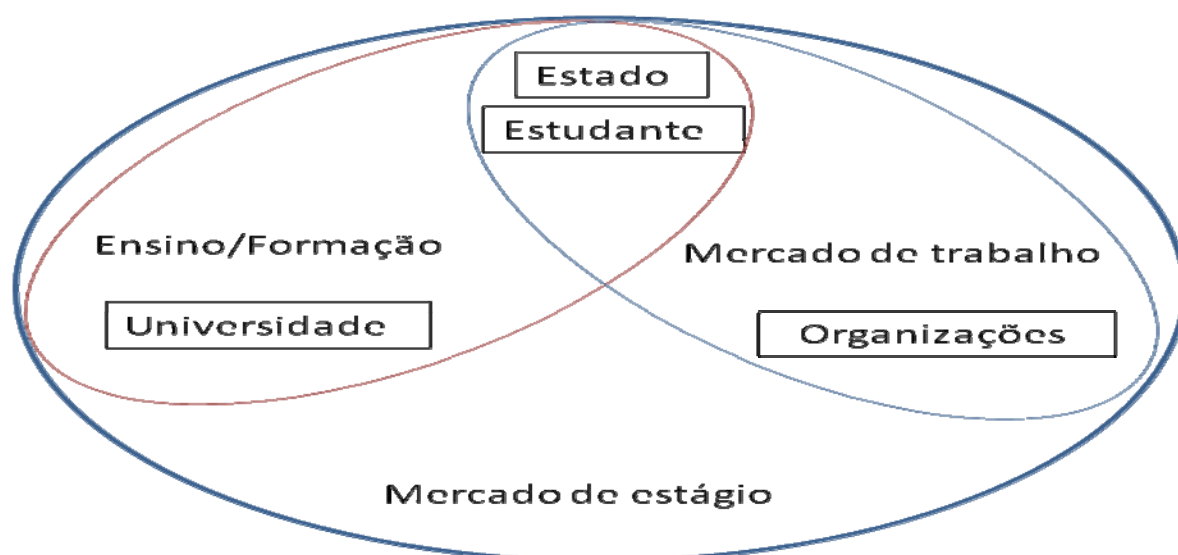
Partindo da idéia de que existem múltiplos mercados e de que estes apresentam normas particulares que indicam os rumos das ações de seus atores, ao mesmo tempo em que estes transformam estas regras ao longo do tempo, pode-se compreender o espaço dos estágios como um submercado – ou múltiplos submercados, uma vez que cada área em que o estágio se desenvolve é influenciada por uma profissão ou setor específico – que assume as regras e regulamentações características do mercado de trabalho que organiza determinada profissão ou setor.

Dentro desta visão, o estágio constitui um momento de aprendizagem das regras e normas do espaço de trabalho, como articulação do indivíduo com sua área profissional, com os pares e com as organizações das quais participam.

No entanto, apesar de estar sob a influência do mercado de trabalho, o estágio também está ligado ao sistema de formação, sendo organizado segundo as regras que o estruturam em cada instituição, bem como leis, decretos e normas (formais e informais) que regulamentam o sistema de formação. Na figura II.1 busca-se apresentar uma síntese da organização do espaço no qual os estágios estão inseridos, destacando como atores principais as instituições de ensino, as organizações (públicas ou privadas), os estudantes e o estado.

As escolas e universidades podem organizar seu sistema de estágio de acordo com as especificidades de cada instituição buscando diferir entre elas nos modos de inserção dos estudantes e no estabelecimento de suas relações com o mercado de trabalho. Também devem seguir as normas gerais de organização do período de estágio que normalmente se relaciona com a carga horária dentro da estrutura curricular e com o currículo do curso. Tais normas podem variar segundo o nível de ensino (médio, técnico ou superior) ou país, diversificando

os modos de formação do “mercado de estágio”<sup>27</sup>. Sendo considerado como integrante da formação do estudante, o estágio fica sob a tutela das instituições de ensino que também pela forma de organizar o processo de encaminhamento dos estudantes para as vagas de estágio, seu desenvolvimento e avaliação do período de estágio.



**Figura II.1: Organização do mercado de estágios**

Além disso, a relação das instituições de ensino com as organizações (públicas e privadas) nas quais os estudantes realizam seus estágios também pode interferir na forma como estes se desenvolvem.

No caso das organizações, o estágio constitui um meio de retorno para a sociedade, contribuindo para a formação de jovens profissionais, mas também é uma via de preparação para o ingresso em determinado mercado de trabalho. Do ponto de vista dos mercados fechados, pode ser o momento de início da formação da mão-de-obra que, no futuro, vai fazer parte do efetivo da organização. Sob a ótica dos mercados profissionais, é o momento de confirmação e reforço das regras da profissão por meio da socialização prática. Para as organizações, os estágios representam a ligação com o sistema de ensino, onde além da contribuição social para a formação do estudante ocorre a renovação e a adaptação dos conteúdos desenvolvidos teoricamente nas instituições de ensino e a prática desenvolvida dentro das organizações.

---

<sup>27</sup> No caso deste trabalho em que se aborda os estágios dos universitários, o foco de que será na organização nas universidades e nas regras que regulamentam o ensino superior e especificamente os estágios obrigatórios (no caso francês) e não-obrigatórios (no caso brasileiro).

Nesse sentido, ao compreendermos o estágio como um espaço que se desenvolve na relação entre o mercado de trabalho e o sistema de ensino, inclui-se na análise do mercado um dinamismo histórico, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto do mercado como um todo. Da parte do sujeito tem-se que a antiguidade no mercado é um fator importante para conseguir oportunidades e ascensão dentro de determinado mercado. Dentro de uma mesma formação, indivíduos com o mesmo nível de conhecimento técnico se distinguem pelo tempo de experiência, que além da competência teórica representa o conhecimento das regras e práticas de determinado posto.

A partir de uma visão geral do mercado, os estágios representam a ligação da empresa com o sistema de ensino, e conseqüentemente, com a atualização de técnicas e práticas avançadas desenvolvidas no interior das universidades. Assim, a incorporação de estudantes nas empresas também pode levar a mudanças na própria organização do mercado, seja nos modos de realização das atividades, seja nas competências que podem passar a ser demandadas aos futuros trabalhadores.

## **PARTE III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Do *Bricolage* ao Terreno de Pesquisa**

*Nada é evidente. Nada é dado. Tudo é construído*  
Bachelard

A pesquisa a ser desenvolvida terá orientação predominantemente qualitativa, embora possam ser utilizados instrumentos próprios de estudos quantitativos. Nesse sentido, salienta Demo (2000):

A defesa correta de metodologias qualitativas não pode ser levada a efeito pela via da rejeição do tratamento quantitativo. Ao contrário, é preciso saber integrar as dimensões que fazem parte de uma realidade única, tendo sempre em mente, criticamente, o que cada metodologia tem de forte e de fraco (DEMO, p. 37).

Esta integração é fundamental quando se abordam temas cuja natureza e complexidade exigem um tipo de observação, informação e análise com maior nível de profundidade. As informações quantitativas possibilitam o conhecimento da dimensão do problema que se está estudando, bem como uma maior abrangência de informantes, permitindo um diálogo com os dados coletados qualitativamente. A relação entre técnicas quanti e quali, para além de uma disputa paradigmática, constitui uma forma criativa e articulada de desenvolver questionamentos e análises do tema a ser pesquisado.

Ao adotar como principal a orientação qualitativa, o pesquisador se situa como um observador do mundo que, pela utilização de um conjunto de práticas materiais e interpretativas, busca dar visibilidade ao mundo por ele construído. Todo tema ou problema de pesquisa é uma representação do mundo, construída dialogicamente entre pesquisadores e participantes da pesquisa. Para apresentar e dimensionar o mundo que “constrói”, o pesquisador lança mão das notas de campo, das entrevistas, das conversas, das fotografias, das gravações e dos lembretes, fazendo com que a pesquisa qualitativa consista numa abordagem interpretativa para o mundo. Para tal empreendimento, o pesquisador busca compreender os fenômenos em seus contextos de origem tentando entendê-los, ou interpretá-los, os fenômenos em termos dos significados que os participantes do estudo a eles conferem (DENZIN e LINCON, 2006, p. 17).

Ao tratar o estudo como algo a ser construído na interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, deve-se considerar que este processo venha a ser influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela etnia e pelas compreensões de mundo das pessoas que fazem parte do cenário e do próprio pesquisador. Assim, no decorrer do trabalho de campo, torna-se necessário mostrar como os resultados e conclusões alcançadas resultam da natureza socialmente construída da realidade, da íntima relação entre pesquisador e tema estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação, sendo fundamental que o pesquisador enfoque os valores e visões de mundo presentes na investigação (DENZIN e LINCON, 2006).

O pesquisador que decide seguir por este caminho não restringe seu trabalho a ir e retornar do campo trazendo consigo uma grande quantidade de material empírico e então redigir facilmente suas descobertas. As análises e interpretações qualitativas são construídas ao longo do percurso da pesquisa. Para isto, o pesquisador busca produzir textos que relatem sua experiência e observações do campo, bem como o acesso e *insights* que ele tem desde as primeiras leituras dos documentos coletados (DENZIN e LINCON, 2006). Na trajetória do campo, deve se preocupar em ouvir as múltiplas vozes dos atores envolvidos, e adotar uma postura mais reflexiva de trabalho de campo e análise que possibilite a compreensão das representações intertextuais formadas (DENZIN e LINCON, 2006, p. 37).

A realidade objetiva, embebida de uma verdade única, como defendem os seguidores da pesquisa positivista, não pode ser captada e descrita fielmente. O que está ao nosso alcance é a compreensão por meio de representações. Como destacam Denzin e Lincon, (2006) “*O pesquisador talvez seja visto como um bricoleur, um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens*” (p. 18).

Enquanto *bricoleur*, o pesquisador que segue os caminhos da pesquisa qualitativa deve utilizar de todos os métodos, técnicas, ferramentas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance e que possam contribuir para a descrição e compreensão das representações que busca apresentar. Caso haja necessidade de buscar (ou criar) novas ferramentas ou técnicas o pesquisador não deve hesitar em fazê-lo. Não é necessária a definição prévia das opções de práticas interpretativas a serem empregadas, uma vez que estas estão relacionadas com as perguntas que são feitas, que sofrem interferência direta do contexto, que pode limitar as disponibilidades do pesquisador em diferentes cenários (DENZIN e LINCON, 2006, p. 18).

## Capítulo 8 O Caminho das representações

Como *bricoleur*, na busca de construção de um método de pesquisa para o tema em questão – os estágios – diversos foram os caminhos percorridos, ideias pretendidas e muitas vezes abandonadas. Desde o início, a proposta de fazer um estudo comparativo relacionando dois países de contextos bastante diferentes se apresentou como um grande desafio. Com que dados trabalhar para construir tal comparação? Como aproximar realidades tão distintas?

Ao longo da pesquisa, as idas e vindas do campo mostraram que algumas ferramentas propostas inicialmente não permitiriam captar a riqueza das informações encontradas. A primeira delimitação do campo, extremamente ampla e diversificada, analisando todos os atores envolvidos no processo, logo se apresentou como uma proposta exagerada e praticamente impossível de realizar dentro do tempo destinado à realização da tese. Em outros momentos, as técnicas encontradas eram específicas demais para trabalhar um determinado contexto. Mesmo na construção do objeto, a falta de informações, artigos ou dados gerais que fossem sobre o universo dos estágios no Brasil, demandaram maior aproximação do campo para a construção do problema de pesquisa.

E foi assim que, após estabelecer uma relação mais próxima com o campo de pesquisa, de reconhecer, refletir e conversar com atores envolvidos diretamente no assunto a proposta de método foi desenvolvida. Primeiramente a necessidade de delimitar o estudo e o grupo que seria principal foco da pesquisa, a seguir encontrar e desenvolver, em alguns casos, as ferramentas a serem utilizadas para tal.

A partir da proposta de buscar compreender como se constrói a relação dos estudantes com o universo do trabalho e como ocorre sua inserção a partir da experiência dos estágios e de uma abordagem teórica em que se destaca o caráter de construção da realidade social pelo sujeito, foi preciso uma base metodológica que permitisse dar ênfase ao processo de construção do conhecimento. Assim, recorreu-se à teoria das representações sociais, na qual o pesquisador não tem como preocupação central explicar de maneira objetiva e generalizante como o objeto se apresenta, mas construí-lo na interação com os sujeitos que fazem parte de sua pesquisa

A teoria das representações sociais baseia-se na concepção do conhecimento como um processo de construção coletiva, em espaços de inter-subjetividade, rejeitando a separação

entre o sujeito e o objeto. No trabalho de pesquisa, pesquisador e sujeitos interagem construindo o objeto e criando representações sobre o tema pesquisado. Esta relação implica no pesquisador sempre considerar a existência do social que condiciona o ato de conhecimento de um objeto. Toma-se um projeto de análise da co-construção do conhecimento, que é ao mesmo tempo a construção do sujeito que conhece e do objeto a ser conhecido (MOSCOVICI, 1998).

Moscovici (1988), ao reconhecer amplamente que enfatizando o poder de criação das representações sociais e acatando sua dupla face de estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, inscreve sua abordagem entre as perspectivas construtivistas. O construtivismo é inerente a esta abordagem, pois as representações são sempre representações próprias de um sujeito sobre um objeto, não são nunca reproduções deste objeto, mas interpretações da realidade. A relação com o real nunca é direta; é sempre mediada por categorias históricas e subjetivamente constituídas.

As representações sociais, sendo produzidas e apreendidas no contexto das comunicações sociais, são necessariamente estruturas dinâmicas. É esta característica de flexibilidade e permeabilidade que as distingue das representações coletivas de Durkheim (MOSCOVICI, 1989). Além disso, ao considerarmos as representações como estruturas dinâmicas, estas se aproximam das modernas análises de discurso centradas na relação íntima entre linguagem e ação.

As representações construídas pelos indivíduos são socialmente estruturadas, mas ao mesmo tempo, estruturam suas escolhas e condutas:

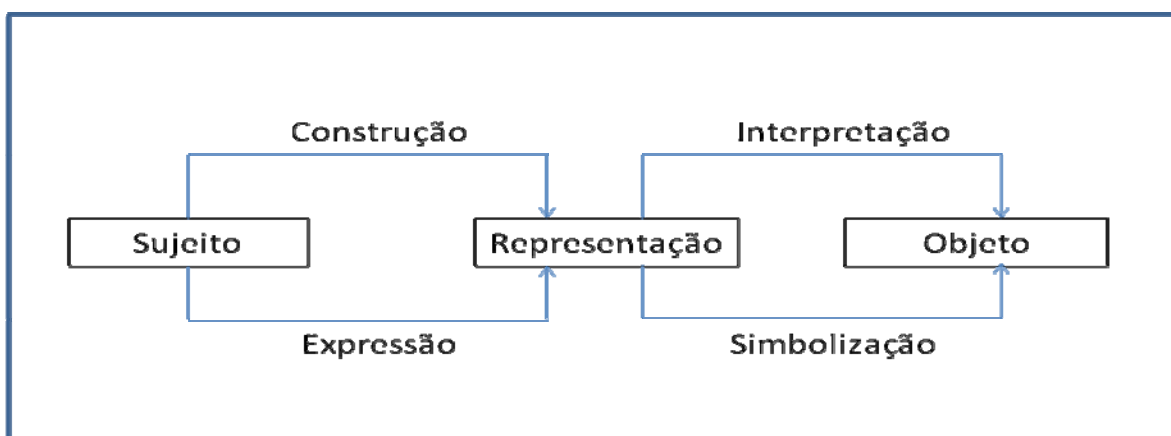
“as representações são dinâmicas, são produtos de determinações tanto históricas quanto do momento atual. São campos estruturados pelo *habitus* dos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, no entanto também são estruturas estruturantes deste contexto, e motores da mudança social (SPINK, 1995, p.8-9).

As representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático que concorre para a construção de uma realidade comum a um coletivo (JODELET, 1985). Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são essencialmente fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

A Teoria das Representações tem como características: 1) é o conhecimento que se produz em um determinado contexto; 2) é uma co-construção como base nas cognições; 3)

considera a importância da dimensão histórica na produção do conhecimento; 4) enfatiza a dimensão simbólica da produção de significados.

O esquema da Figura 8.1, desenvolvido por Spink (1993) a partir das teorizações de Jodelet (1989) permite visualizar os dois eixos principais deste campo de estudos. No primeiro eixo, as representações constituem formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação; no segundo eixo, elas emergem como elaborações (construções de caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados.



**Figura 8.1: Campo de Estudos das Representações Sociais**

*Fonte: SPINK (1993, p. 301)*

Primeiramente, representação é o conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, ou seja, é a reprodução daquilo que se pensa (FERREIRA, 1975). Seguindo este eixo, o maior enfoque situa-se na possibilidade da apreensão da realidade por meio do conhecimento da rede de significados que sustenta nosso cotidiano e que está presente em todas as sociedades e sem a qual nenhuma delas pode existir.

O segundo eixo destaca a atividade do sujeito (seja indivíduo ou grupo) na elaboração das representações sociais. A representação é uma construção do sujeito como ator social. O sujeito não é simplesmente o produto de determinações sociais nem o produtor independente. Assim, as representações devem sempre ser compreendidas como construções contextualizadas, decorrentes das condições em que surgem e circulam.

Neste segundo eixo, deve ser destacado o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade, que busca se distanciar tanto do determinismo social – onde o homem é produto da sociedade – quanto do voluntarismo puro, que considera o sujeito como livre agente. Na teoria das representações busca-se um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, assegura espaço para aspectos da subjetividade.



Na teoria das representações sociais, desenvolvida por Moscovici, destaca-se que a dicotomia individual-coletivo não permite que se compreendam todas as faces do que acontece com os seres humanos que são ao mesmo tempo individuais e sociais (CAVEDON, 2005). O conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente realidade fundamental da vida social. Além do mais, todas as culturas possuem instituições e normas formais que conduzem de uma parte, à individualização, e de outra, à socialização (MOSCOVICI, 1997, p. 12). Este cruzamento entre o indivíduo e o social confere originalidade na forma como se trabalha a relação entre eles, bem como permite compreender interesses relacionados nas ideologias e nas construções científicas que se reforçam sobre os conhecimentos do senso comum (JODELET, 1993).

Os indivíduos como pensadores reelaboram as informações que surgem de diversos episódios ao nível das interações sociais e estabelecem um diálogo individual com o social, tratam de construir suas próprias representações e de comunicá-las para os demais indivíduos, fomentando o ciclo que se retroalimenta constantemente. As representações não são criadas isoladamente, pessoas e grupos criam representações mediante comunicação e cooperação.

As construções e significados transmitidos descrevem, explicam e prescrevem o fazer: fornecem uma forma de compreender canônica de uma época, como se apresentar e se conduzir em sociedade, e mesmo em espaços pessoais; avaliar os outros e se situar em relação a eles. Da mesma forma, é uma representação interna, uma forma na qual os sujeitos podem intervir no mundo ao qual pertencem. Esta intervenção dá às representações sociais sua especificidade para o relacionamento com outras produções mentais sociais: a ideologia e/ou a ciência. A construção mental operada faz parte das propriedades cognitivas que o sujeito dispõe para tratar com os demais, da dinâmica psicológica de seu projeto de significações, bem como da bagagem cultural que o sujeito obteve em suas melhores relações com os outros. Os processos de elaboração cognitiva podem ser ditos sociais em um primeiro sentido, quando eles se produzem na interação e na comunicação com os outros. Eles estão ligados a uma atividade conjunta de participantes que constroem certa interpretação ou visão partilhada de um objeto de interesse do senso comum (JODELET, 1993).

Em síntese, as representações sociais podem ser compreendidas como uma forma de conhecimento corrente, tendo as seguintes características: a) são socialmente elaboradas e partilhadas por se constituírem a partir de experiências individuais, mas também pelas informações, saberes, modos de pensar que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social; b) é uma visão prática de organização, de domínio, de

desenvolvimento (material e social) e de orientação das condutas e comunicações; c) contribui para o estabelecimento de uma visão de realidade comum ao todo social (grupo, classe, etc.) ou cultural.

O presente estudo quer levantar tanto as representações que os jovens universitários constroem sobre o estágio, quanto como eles as constroem. Para isto, foram realizadas entrevistas com um roteiro semi-estruturado abordando a história de trabalho de cada sujeito. A partir da experiência vivenciada se procura compreender como os entrevistados constroem os significados do estágio, da inserção profissional e do mundo do trabalho. Ao questioná-los sobre o tema, estimulou-se a elaboração destas representações e sua fala é descrita e interpretada pelo pesquisador.

No momento da entrevista, os sujeitos refletem e representam as situações vivenciadas e buscam estabelecer para si uma trajetória e um lugar social em relação às limitações estruturais. A partir das construções subjetivas eles definem as condutas. Os pesquisadores refletem a respeito deste processo buscando, analisar e compreender os mecanismos pelos quais a vida social é construída cotidianamente por meio destas condutas (GUIMARÃES, 2005).

Quando se reconhece que os sujeitos investigados possuem capacidades reflexivas para elaborar um discurso sobre a sua prática, sobre os motivos de sua ação, assume-se igualmente o valor da experiência humana – primeira vivida, depois refletida – na produção do saber. Isto implica assumir que a relação sujeito-objeto na situação de pesquisa possui uma reflexividade, ou seja, ciência e senso comum transformam-se mutuamente (BOURDIEU, 1999).

O aporte historiográfico que orienta as entrevistas permite não apenas o levantamento das representações formadas, mas também, como estas se formam ao longo do processo de inserção profissional. Acredita-se que as representações construídas por estes sujeitos sejam pautadas mais pela socialização na família e escola/universidade e outras vivências sociais do que pela própria vivência profissional. Além disso, busca compreender como o espaço dos estágios está organizado em cada país e como se relacionam com a inserção profissional.

## Capítulo 9: Os passos da pesquisa

Neste estudo, a coleta de dados, descrição e análise nem sempre aparecem como momentos distintos, uma vez que a interpretação está presente durante toda a pesquisa, construindo progressivamente um objeto sociológico e é esta articulação entre descrição e as inferências que contribuem diretamente para a análise final. Nesse sentido, as notas de campo registradas durante o primeiro contato com os entrevistados, durante as entrevistas e transcrições, servem como técnica de coleta e de interpretação transversal, contribuindo para a organização das informações levantadas no campo.

### 9.1. Delimitação do Estudo

Como foi referida, a juventude constitui um grupo bastante heterogêneo mesmo quando se trata da realidade universitária. Além disso, considerando a base institucional de particular de cada profissão, deve-se ter em conta que cada área de conhecimento tem valores, crenças, normas e significações próprias, que se traduzem em situações distintas no momento do ingresso no mercado de trabalho.

Assim, opta-se por focar a realidade de estágios vivenciada por estudantes universitários oriundos de cursos de Administração, de instituições de ensino públicas e privadas de Porto Alegre<sup>28</sup> e Grenoble<sup>29</sup>. A escolha da área de Administração deu-se por ser um dos campos em que a inserção profissional ocorre ainda durante o curso universitário,

---

<sup>28</sup> **Porto Alegre** é um município brasileiro e a capital do Estado mais ao sul do Brasil, o Rio Grande do Sul, que faz fronteira com Uruguai e Argentina. A cidade constituiu-se a partir da chegada de casais açorianos portugueses na primeira metade do século XVIII. No século XIX contou com o influxo de muitos imigrantes alemães e italianos (também recebeu imigrantes árabes e poloneses). Possui o terceiro maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) entre as capitais estaduais. A capital gaúcha foi fundada em 1808 e atualmente tem 1.436.123 milhões de habitantes, sendo a décima primeira cidade mais populosa do Brasil de acordo com dados do IBGE.

<sup>29</sup> **Grenoble** é a capital do departamento do Isère, na França. Cidade universitária, localiza-se no sopé dos Alpes e é a segunda maior metrópole, após Lyon, da região Rhône-Alpes e foi fundada em 43 a.c. (Cularo). Tem cerca de 420 mil habitantes. Um dos maiores centros universitários da França com aproximadamente 60.000 estudantes conta com 3 grandes universidades: Université Joseph Fourier –Grenoble I (ciências, técnica, geografia, medicina e farmácia) - Grenoble I; Université Pierre Mendès-France – Grenoble II (ciências sociais e humanas); Université Stendhal - Grenoble III (línguas, letras, linguagem e comunicação).

sendo os estágios parte integrantes do currículo no Brasil e na França. Além disso, o grande número de ofertas de estágio para os estudantes deste curso em empresas de todos os portes e nos mais diversos ramos empresariais garante uma diversidade de práticas capaz de contemplar de forma abrangente (embora se saiba que não completa) como estes estágios se desenvolvem.

Na seleção das instituições de ensino superior, a princípio, buscou-se duas representantes do sul do Brasil, as quais se situam em Porto Alegre e igual número da região de Rhône-Alpes, situadas em Grenoble. Sabe-se que tomar faculdades e universidades como ponto de partida faz com que aspectos particulares destas organizações se reflitam nos resultados encontrados, uma vez que a forma de organizar os estágios é definida em cada instituição. Desta forma, procurou-se reduzir parte deste efeito institucional e promover uma maior diversidade, consultando estudantes de instituições públicas e privadas, que já representam realidades bastante distintas em cada país.

## ***9.2. As etapas da pesquisa***

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas principais: 1) Descrição do contexto do trabalho e da juventude universitária no Brasil e na França; 2) Descrição e Análise da organização formal dos estágios em cada país; 3) Entrevista com estudantes que tivessem pelo menos uma experiência de estágio.

### **9.2.1. Descrição e Contexto de trabalho e juventude**

Por se tratar de realidades bastante diferentes, considera-se que a descrição prévia do contexto no qual se situa o tema analisado seja fundamental para a construção dos resultados apresentados. O contexto pode ser entendido como a base de uma determinada situação social que é importante para a produção e o entendimento dos discursos (SPINK, 2004). Ele é formado por categorias como definição global da situação, tempo e lugar, ações de continuidade, participantes em vários papéis comunicativos, sociais ou institucionais, bem como suas representações mentais.

Para a realização desta etapa foram analisados artigos, dados de órgãos de pesquisa e documentos do governo de cada país buscando dar destaque às transformações no trabalho à

partir da Revolução Técnico Científica e às principais alterações decorrentes para os jovens universitários.

Na França, foram analisados principalmente documentos desenvolvidos pelo Cereq (Centre d'études et recherches sur le qualifications), principal laboratório de pesquisa sobre a inserção profissional dos jovens universitários, daquele país. No Brasil, embora não exista a mesma tradição de pesquisa, foram trabalhados dados dos ministérios do ensino superior e do trabalho, bem como artigos desenvolvidos sobre o assunto e dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

### **9.2.2 Análise da organização formal dos estágios**

Nesta etapa, com o objetivo de apresentar brevemente o histórico dos estágios em cada país e detalhar aspectos legais e como estes foram apresentados aos estudantes, foi utilizada como base principal a análise de documentos: livros, revistas, sites, etc.

No que se refere aos aspectos legais, a análise partiu das leis, dos decretos e de outras regulamentações presentes em cada país. No caso do Brasil, foram trabalhadas a antiga e a nova lei de estágios, bem como o texto da assembléia de discussão sobre as propostas de alteração na lei realizada em Porto Alegre em junho de 2007, que contou com a participação de instituições de ensino, agentes de integração, representantes do setor empresarial e estudantes; ou seja, os atores que estão diretamente envolvidos com as questões relativas ao estágio no país.

Para detalhar como os estágios são apresentados aos jovens estudantes foi preciso contemplar algumas especificidades de cada país. No caso francês, foram incorporados aos documentos de análise cinco manuais de orientação para estágio e informações disponíveis em sites de ofertas de estágio. No Brasil, destacou-se as orientações disponíveis nos sites dos principais agentes de estágio do Rio Grande do Sul: ABRH (Associação Brasileira de Recursos Humanos), CIEE(Centro de Integração Empresa Escola) e Estagiar.

Embora seja dada ênfase à análise de documentos, no caso do Brasil, onde alguns momentos, os dados disponíveis foram insuficientes, tornou-se necessária a realização de seis entrevistas exploratórias com: dois representantes de instituições de integração, um coordenador de programa de estágio; um coordenador de curso de Administração e dois responsáveis pelo setor de estágios de universidades.

### 9.2.3. Entrevistas com estudantes

Nesta etapa do estudo, contempla-se os sujeitos centrais do tema de estudo, os universitários. Ao considerar os estudantes como centro da pesquisa, embora parta do indivíduo como unidade de observação, não se pretende considerá-los como unidade de análise, pois o objetivo maior é compreender como a vivência dos estágios resulta em algo que é particular, mas ao mesmo tempo, parte de uma experiência coletiva.

Na seleção dos casos levou-se em conta que o tema em questão está situado na transição entre universidade e mercado de trabalho. Num primeiro momento, acreditava-se poder fazer entrevistas com estudantes antes e depois do estágio, no entanto, no campo foi bastante difícil encontrar estudantes que ainda não tivessem realizado estágio, sobretudo, no Brasil, onde desde os semestres iniciais os alunos já buscam essa atividade. Houve preocupação em entrevistar jovens que haviam tido pelo menos uma experiência de estágio.

Não houve preocupação em focar um momento particular do curso. Desta forma, entrevistou-se estudantes entre o sexto e o décimo semestres, bem como alguns recém formados.

O ponto de partida para encontrar os jovens para entrevista foram as instituições de ensino. Apesar da crítica ao efeito institucional que tal abordagem possa causar sobre os resultados, é importante considerar o “institucionalismo”, pois o modo como cada universidade trata o estágio também pode interferir na forma de vivência do mesmo. Assim, foram escolhidas uma universidade pública e uma privada tanto no Brasil como na França. A separação entre o público e o privado surgiu como uma preocupação de contemplar critérios de diferenciação no ensino superior presentes em cada universidade e em cada país.

Na universidade pública francesa, a via de acesso foi secretarias do *master*<sup>30</sup> I e II, as quais com menor ou maior facilidade forneceram a lista dos estudantes inscritos<sup>31</sup>. Optou-se pelos estudantes de *master* pela presença do estágio obrigatório no final do curso, o que nem sempre acontece no curso em níveis anteriores. Além disso, o curso de gestão é mais

---

<sup>30</sup> Os cursos de master correspondem a uma Pós graduação. No entanto, na França, diferentemente do Brasil estes já estão fazendo parte da formação básica superior.

<sup>31</sup> Interessante marcar que uma das secretarias informou que o coordenador do curso de marketing não havia liberado a lista, no entanto me indicou como poderia conseguí-la pelo anuário da universidade inclusive informando o caminho para obtê-lo.

procurado neste nível, que se diferencia do mestrado existente no Brasil, pois está incluído na formação requerida para o ingresso no mercado de trabalho.

No caso da Escola de Comércio, recebeu-se quatro referências de professores: um conhecido de um colega doutorando, uma doutoranda brasileira e dois professores indicados pelo orientador francês. Como havia contatado os dois primeiros, optou-se por seguir nesta linha para não gerar uma confusão de acessos que poderia ser mal interpretada na instituição. Com isso teve-se acesso às listas de email dos alunos do primeiro e segundo anos<sup>32</sup>.

Não houve preocupação com o controle de características individuais dos estudantes de cada grupo, tampouco com diversidade de idade, de posição na família, de gênero, de raça e de origem escolar, no entanto, esta diversidade foi contemplada. Sabe-se que a diferença de idade, o local de residência, proximidade com a família, gênero e etnia são qualidades adscritas que sofrem uma apreciação social e, decorrente disso, não só produzem diferenças na inserção laboral e social dos indivíduos, mas também e conseqüentemente nas vivências, percepções e comportamentos no mundo do trabalho.

De posse da lista de e-mails, inicia-se o processo de contato com os alunos em março de 2008. Enviava-se o e-mail solicitando a disponibilidade para a entrevista e a indicação do dia e horário em que esta poderia ser realizada. Por ser final de semestre, os estudantes estavam envolvidos com provas, trabalhos e busca de estágios, fato que gerou certa dificuldade de resposta e disponibilidade para entrevista. Entre março e abril foram realizadas cinco entrevistas, sendo que se considerou as duas primeiras como um pré-teste para verificar se o roteiro estava claro e se contemplava aspectos relacionados aos estágios e à inserção profissional dos estudantes.

As entrevistas foram realizadas no prédio onde os alunos estudavam, nas salas de trabalho em grupo. Os locais de entrevista foram indicados pelos próprios entrevistados, pois estes conheciam mais as instalações e buscava-se um local em que se sentissem à vontade para falar. Além disso, o local onde a entrevista é realizada é importante para a conformação dos discursos dos sujeitos; a entrevista realizada no local de estudo estimula o acionamento do papel do estudante.

Os meses foram passando, o volume de respostas seguia baixo, e o número de entrevistas reduzido. Em meados de abril os alunos começaram o período de estágios, muitos

---

<sup>32</sup> O curso promovido nesta Escola de Comércio tem duração de três anos e é considerado de nível avançado uma vez que requer 2 anos de formação prévia em escola preparatória para aprovação no exame de seleção.

deixaram Grenoble e mudaram para a cidade onde realizariam o estágio. Neste momento, quase todas as respostas foram negativas, tendo como justificativa a dificuldade de contato pela distância. Considerando que o processo da pesquisa qualitativa obriga o investigador a reajustar seus propósitos, hipóteses e estratégias de contato (BOURDIEU, 1999), procurou-se experimentar um novo meio de contato com os estudantes. Num segundo contato via e-mail se indicou a possibilidade de que a entrevista fosse realizada por MSN.

Sem deixar de ter em conta que cada uma das formas de entrevistar tem efeitos sobre a formação dos discursos e sobre as formas pelas quais a interação pesquisador/pesquisado se dá durante a entrevista, e que os processos de fala e escrita refletem níveis de elaboração de idéias distintos, realizou-se as entrevistas por MSN. Embora esta seja uma ferramenta recente para o grupo foco do trabalho (os jovens universitários) é um meio de comunicação com o qual estão familiarizados. Além disso, permite a interação entre sujeito e pesquisador, elemento fundamental no processo de entrevista.

A distância física elimina a possibilidade de acompanhar também a linguagem corporal, alterações na voz, momentos de hesitação e euforia. No entanto, logo que os estudantes percebem que o pesquisador também estava familiarizado com a comunicação virtual, o diálogo se tornou mais descontraído e, para ilustrar e reforçar suas idéias, eles incorporam à sua escrita elementos da comunicação virtual: símbolos, figuras e expressões que dão a esta forma de linguagem uma construção própria, que pode ser decifrada por aqueles que participam deste universo. Além disso, em grande parte dos casos, as entrevistas não foram realizadas imediatamente após o primeiro contato, os estudantes foram adicionados ao grupo de contatos do MSN e por meio destes foram realizados alguns pequenos diálogos, que permitiram estabelecer uma maior proximidade entre os jovens e o entrevistador.

Apesar de o recurso virtual ter sido incorporado como novo meio de contato, houve a preocupação de oferecer ao jovem a prioridade de escolha do local e do meio que fizesse com que se sentisse mais à vontade. Entre os meses de abril e julho de 2008 seguiu-se realizando entrevistas pessoalmente, além daquelas feitas por MSN. A maior parte das entrevistas foi realizada em um único contato. Na época do primeiro encontro 9, (nove) estudantes estavam começando seu estágio, não podendo responder a algumas questões, nestes casos foi feito um segundo contato por e-mail ou MSN para acompanhar como tinha ocorrido o estágio e completar o roteiro. Encerraram-se as entrevistas quando se identificou a saturação do tema com a repetição das respostas encontradas. No total, foram realizadas 13 entrevistas por MSN e 19 pessoalmente.



De volta ao Brasil em outubro de 2008, iniciam-se as entrevistas na universidade pública, em virtude do acesso facilitado pela disponibilidade prévia de listas para contato com os estudantes, que haviam sido alunos do pesquisador entre 2005 e 2006. O acesso à universidade privada foi conseguido por meio do coordenador do curso de Administração que indicou os horários de curso das turmas dos semestres finais. Assim, o primeiro contato com estes estudantes foi feito diretamente em sala de aula, quando se perguntou sobre seu interesse em participar da pesquisa e sua disponibilidade para a entrevista, anotou-se e-mail e telefones para marcar a entrevista posteriormente.

Com os estudantes brasileiros, a maior dificuldade foi a disponibilidade de tempo para a entrevista, visto que a maior parte estagia (de 6 a 8 horas) durante o dia e estuda à noite. Assim, adotou-se o mesmo procedimento utilizado para os estudantes franceses: se houvesse dificuldade em encontrar um tempo para entrevista pessoal, propôs-se que fosse feita por MSN. Se o estudante fosse familiarizado com a ferramenta, era adicionado a este sistema de comunicação e a entrevista realizada no momento em que ele estivesse *on line* e disponível.

Houve maior dificuldade na realização das entrevistas com os alunos da universidade privada de Porto Alegre. Neste caso, o procedimento de enviar e-mail se mostrou de baixo retorno de respostas em comparação aos demais grupos, fato que surpreendeu, pois foi o grupo em que houve contato pessoal direto antes da entrevista. Esta dificuldade foi contornada por contato telefônico, meio pelo qual se possibilitou agendar a maior parte das entrevistas, que ocorreram entre outubro e dezembro de 2008. Aquelas realizadas pessoalmente tiveram lugar nas instituições de ensino, principalmente nas salas de estudo das bibliotecas. As entrevistas por MSN foram realizadas à noite ou nos finais de semana, momentos em que os jovens estavam em casa e se sentiam mais a vontade para falar. Da mesma forma como ocorreu com os sujeitos franceses, neste caso não se limitou a um único contato, os estudantes brasileiros foram adicionados ao MSN e houve interação com o pesquisador antes da realização da entrevista.

Tendo por objetivo estabelecer uma relação mais próxima com os jovens, a fim de que eles se vissem como atores ativos no processo, o contato não se limitou ao momento da entrevista, outros contatos foram realizados posteriormente quando novas questões foram incorporadas e também para que estes acompanhassem o processo de análise e interpretação dos dados.

Mais do que interação, a relação de pesquisa é uma relação social, ou seja, uma interação que se faz sob a pressão das estruturas objetivas, que interferem tanto na interação do pesquisador com as pessoas entrevistadas, quanto nos resultados obtidos. As distorções que surgem no processo devem ser reconhecidas e dominadas na própria realização de uma prática que pode ser refletida e teórica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica. *“Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada em um trabalho, em um olho sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza”* (BOURDIEU, 1999, p. 694).

O primeiro passo na realização das entrevistas foi a aceitação pelos universitários a fim de que eles se sentissem realmente à vontade para falar. Isto foi alcançado por meio de uma breve conversa na qual se apresentou os propósitos da pesquisa e como esta estava sendo desenvolvida. A própria questão de pesquisa, a situação dos estágios e da inserção profissional eram algo da vivência do pesquisador, que mantinha ainda uma relação similar àquela que eles tinham. Para as entrevistas por MSN, alguns breves contatos anteriores à entrevista serviram para criar maior familiaridade e facilitar a aproximação. Além disso, a todo momento, se priorizou a preocupação com o respeito ao discurso dos informantes e o sigilo de sua identidade, visto que seus nomes não seriam divulgados.

As entrevistas seguiram o roteiro, mas não de forma rígida e estruturada; o desenrolar das questões dependia da interação com cada jovem, de sua disposição de falar e de como os temas abordados surgiam na conversa. Foram adotadas atitudes diretivas e não diretivas, de questionamentos e escuta ativa e sistemática, buscando o afastamento da simples não-intervenção da entrevista e do caráter estrito e direto do questionário (BOURDIEU, 1999).

O contato com os universitários foi bastante positivo e produtivo, a maior parte das entrevistas se desenvolveu como conversas, onde além de apontarem sua opinião e falar de suas experiências profissionais, que eram os pontos de interesse da tese, dividiram angústias, falaram de expectativas e até pediram sugestões sobre os rumos que deveriam dar a suas carreiras no futuro. Foi tomado o cuidado de reservar comentários e observações para o final da entrevista, a fim de não causar maior interferência nas opiniões e nos posicionamentos do pesquisador nas respostas. Houve preocupação de fazer com que a entrevista ocorresse como um diálogo, tendo o roteiro como uma base dos temas que seriam tratados. Sua ordem, porém, foi dirigida pela seqüência em que surgiam na conversa, sendo normalmente orientada pelos relatos dos entrevistados.

A ideia da aceitação mútua e da interação não permite pensar que pesquisador e pesquisado sejam iguais, mas sim que a diferença gerada pela relação é importante para a formação do diálogo. Apesar da ideia de conversa durante a entrevista, o pesquisador estimula os relatos de acordo com os objetivos de sua pesquisa. Apesar de seu comprometimento ético e político, é ele que conduz e direciona a entrevista, caso contrário, permaneceria preso no discurso do entrevistado (QUEIROZ, 1988). Em todas as situações em que foram demandadas orientações ou dicas de seqüência de carreira e de novas oportunidades, foram referidas experiências de amigos e colegas em diferentes empresas e diferentes campos.

Apesar da variedade dos entrevistados, das diferenças linguísticas e culturais, foram raras as vezes em que se verificou maior distanciamento ou resistência dos entrevistados. Nestes casos, assumiu-se o ritmo do entrevistado, buscando deixá-lo à vontade para falar ou não sobre os temas que estavam sendo abordados.

Alguns comentaram que a entrevista/conversa tinha sido muito boa, pois os levava a **pensar** e a **refletir** sobre como foi e estava sendo sua vida profissional e seus planos para o futuro, algo que na “correria” cotidiana acabam não dispondo de tempo para fazer. Nas conversas, confirmou-se o que ressalta Bertaux (1980): no momento de uma entrevista de pesquisa, o sujeito não apenas fala de sua vida, ele a reconta, refletindo sobre os eventos ocorridos, ele não faz um relato de sua vida como uma crônica de fatos vividos, mas busca dar sentido ao passado a partir de uma situação presente, da mesma forma esta situação presente é a base de projetos que o levam até um futuro possível.

A pesquisa se desenvolveu baseada na ideia de singularidade e coletividade, pois os atores são ao mesmo tempo relativamente singulares e relativamente análogos (LAHIRE, 2002), permitindo o alcance do chamado “ponto de saturação”. Isto demonstra que, após certo número de entrevistas, o pesquisador percebe que se encerra a apreensão de novos elementos sobre o tema pesquisado. O pesquisador não pode estar seguro de ter atingido a saturação senão na medida em que, conscientemente, tenha procurado diversificar seus informantes, dentro do contexto em que situa sua pesquisa. A saturação é um processo que se observa no plano das representações e não no da observação – que o pesquisador vai elaborando a partir dos sujeitos encontrados – podendo ser questionado com entrevistas subsequentes dentro de um mesmo grupo social. É por isso que a saturação é mais difícil de ser atingida do que parece à primeira vista. Nesta pesquisa, a busca da heterogeneidade entre e intra contextos não visa imputar generalizações, mas antes deixar mais clara a especificidade. Ou seja, na análise das trajetórias singulares busca desvendar a pluralidade de

experiências, de representações e de mecanismos que revelem similitudes e diferenças insuspeitadas.

No total foram 64 entrevistas, sendo 32 na França e 32 no Brasil. Na França, houve participação de 21 estudantes de *Master* de uma universidade pública e 11 com universitários de uma *École de Commerce*. No Brasil, foram 22 entrevistas com alunos da universidade pública e 10 com alunos da universidade privada.

Todas as idas a campo foram registradas na agenda, que, num primeiro momento teve o caráter de organização das informações, mas posteriormente, com a incorporação de observações, percepções e *insights*, acabou assumindo a função de diário de campo. As notas feitas do contato inicial até as transcrições (no caso das entrevistas gravadas) contribuíram para o ordenamento e organização das ideias no momento da análise dos dados.

#### **9.2.4 O roteiro das entrevistas**

A escolha dos depoimentos pessoais como técnica de coleta de dados significa que o material para análise foi construído por meio de uma narração na qual o entrevistado fala sobre sua vida (suas práticas, sua opinião, seus gostos e suas emoções) por meio da estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado. A situação de pesquisa tem, pois, um papel importante na determinação de quem, no conjunto das experiências passadas, é efetivamente mobilizado.

No início do trabalho de campo, já se tinha ideia dos temas que fariam parte de um eventual roteiro, mas não havia certeza sobre a melhor forma de organizar e conduzir as questões permitindo uma melhor abordagem do tema. Considerando outras pesquisas, o roteiro foi construído a partir da importância atribuída ao trabalho, como esta se relacionava com as demais esferas de sua vida, quais as mensagens sobre trabalho, os entrevistados tinham recebido da família, dos amigos e da universidade e porque gostariam de trabalhar. Esta primeira parte serviu como um estímulo de partida, incentivando os sujeitos a uma primeira reflexão sobre o tema que, de modo mais abrangente, é a relação do jovem com o trabalho.

A partir daí, foi estabelecida uma série de questões focando na construção da história profissional dos estudantes. Partiu-se de uma ideia um tanto equivocada de que o estágio

constituiria a primeira experiência profissional dos estudantes. No entanto, por haver uma questão sobre alguma experiência prévia, foi surpreendente verificar que a quase unanimidade dos estudantes franceses havia tido alguma atividade laboral antes do ingresso na universidade, ou seja, antes de realizar os estágios. Esta primeira atividade, embora fosse compreendida como um caráter distinto daquele atribuído ao estágio foi marcada como algo fundamental para sua vivência profissional. Voltou-se ao roteiro a fim de fazer alguns ajustes, de modo que este possibilitasse abordar a totalidade das experiências profissionais, partindo da mais elementar, desde que esta fosse considerada relevante pelo entrevistado.

Da mesma forma, ao longo de toda a pesquisa, o roteiro não foi considerado uma ferramenta estanque. Ao contrário, teve um caráter dinâmico, sendo adaptado às nuances que surgiram ao longo da pesquisa. Entre estas merecem destaque:

- a) No Brasil, embora tenha se focado nos estágios não-obrigatórios, nas primeiras entrevistas verificou-se que seria importante registrar, ainda que de forma sintética, como os estudantes viam os estágios obrigatórios, realizados dentro da estrutura curricular dos cursos universitários;
- b) Em 28 setembro de 2008 entrou em vigor a nova lei do estágio, que trouxe uma série de alterações<sup>33</sup> sobre sua forma de organização nas universidades e empresas. Desta forma, tornou-se necessário contemplar as opiniões e percepções dos estudantes acerca das mudanças na lei e como acreditavam que estas afetariam a experiência de estágio.
- c) No caso dos estudantes que intercalaram atividades formais ou voluntárias com os estágios, buscou-se explorar também as contribuições destas experiências para suas vidas profissionais e os “porquês” do retorno ao estágio.

### **9.2.5 Os entrevistados**

A descrição geral dos jovens entrevistados pode ser apresentada em tabelas que contêm as dimensões relevantes para descrevê-los. Estas dimensões destacam aspectos relativos à educação e trajetórias profissionais. Deve ser destacado que este procedimento descritivo não objetiva ter uma representatividade numérica visando generalizações, pois

---

<sup>33</sup> Estas modificações serão exploradas mais detalhadamente na sessão específica sobre a organização dos estágios.

serve apenas para apresentar os entrevistados, mostrando as diferenças e similaridades daqueles que buscam estágio.

**Tabela 9.1: Distribuição dos Entrevistados por instituição e país**

Instituição	Número de Entrevistados
Universidade Pública Francesa	21
Escola de Comércio	11
<b>Total França</b>	<b>32</b>
Universidade Pública Brasileira	21
Universidade Privada Brasileira	10
<b>Total Brasil</b>	<b>31</b>

Dos 32 entrevistados na França, 21 foram contatados a partir das listas de e-mails disponibilizadas pelas secretarias dos *Master*, sendo que a maior parte dos estudantes estava no curso de *Master 2*. Buscou-se uma diversidade de ramos de formação contemplando estudantes dos cursos de Recursos Humanos, Marketing, Auditoria e Finanças e Sistemas de Informação.

A diferença numérica entre o número de entrevistados nas universidades francesas teve como razão principal a similaridade do perfil dos estudantes das duas universidades. Acredita-se que esta proximidade ocorreu devido à qualidade dos dois cursos e a proximidade da área, de administração neste caso, motivo pelo qual não foi possível fazer uma grande diferenciação nos entrevistados.

No caso do Brasil, a diferença do número de participantes ocorreu devido à presença de vários ex-alunos de universidades privadas dentre os estudantes que cursam Administração na Universidade Federal. Estes estudantes quando relatam as experiências vivenciadas durante o período em que cursavam disciplinas em universidades privadas têm um discurso bastante próximo daqueles que realizaram todo seu curso nestas instituições.

**Tabela 9.2: Distribuição dos Entrevistados por gênero**

	Homens	Mulheres	Total
Universidade Pública Francesa	13	08	21
Escola de Comércio	05	06	11
Universidade Pública Brasileira	15	07	22
Universidade Privada Brasileira	06	04	10

Todos os entrevistados se identificam como jovens e reconhecem a vivência da transição entre a universidade e o trabalho, diferenciando-se de “jovens adultos” e dos adultos que apesar de também cursarem o ensino superior já realizaram sua entrada no mercado de trabalho.

Um aspecto importante no que se refere ao grupo de entrevistado no Brasil foi a pouca representatividade de estudantes não-brancos, foi possível entrevistar apenas uma estudante negra. Considerando a formação da população do país, onde a maioria é não-branca, a falta de representantes deste grupo evidencia a dificuldade que estes encontram para ingressar no ensino superior e o caráter ainda elitista do curso, um aspecto que tem sido destacado nos estudos de Hasenbalg (2003).

A maior parte dos estudantes brasileiros entrevistados ainda morava com os pais ou recebiam ajuda para manter-se embora relatassem a urgência em conseguir um posto remunerado para poderem manter-se. 19 haviam estudado em escola particular durante o ensino médio e cinco cursaram parte em escola pública e parte em particulares. Nos Quadros 9.1 e 9.2 apresenta-se um resumo do perfil dos entrevistados.

Pelo perfil dos entrevistados, observa-se que a maior parte dos estudantes que cursou ensino público no ensino médio foi para o ensino privado no curso superior, enquanto os egressos de escolas privadas vão para o ensino público. Embora não se possa generalizar, visto que encontramos casos em que não se verifica esta relação direta na mudança do ensino médio para o superior. Nota-se que a tendência à inversão salientada por Hasenbalg (2003) é verificada entre os estudantes entrevistados.

Quanto à experiência profissional, 15 jovens trabalharam antes de ingressar na faculdade. Entre as principais atividades realizadas até o momento da entrevista pelos estudantes, estão o auxílio aos pais em atividades de negócios da família e a realização de estágios de nível técnico. No entanto, cinco estudantes tiveram emprego com carteira assinada. Apenas 10 jovens não tiveram qualquer experiência profissional ao ingressar na faculdade.

Alguns dos jovens entrevistados transitam entre estágios para experimentar novas oportunidades e para buscar melhores condições de trabalho, o que podem fazer enquanto são estudantes, pois o estágio possibilita maior facilidade de acesso às empresas e um compromisso por um prazo menor, já que os contratos estabelecidos são semestrais. A inserção dos jovens no mundo do trabalho é marcada inicialmente por vínculos ocupacionais

frágeis e transitórios, uma forma de tentativa e erro que contribuiria para a aprendizagem, a formação de redes profissionais e para sua socialização no mundo do trabalho.

No que se refere aos estudantes franceses, apenas dois tinham emprego, sendo que um já havia concluído o curso de *Master II*. Os demais ainda estavam realizando estágio. A maioria tinha pais franceses, apenas dois, apesar de nascidos na França tinham pais de origens diferentes. A maior parte já havia deixado a casa dos pais e morava com colegas ou namorados(as).

Nas próximas páginas encontra-se os quadros-resumo com o perfil dos entrevistados. Nestes quadros, são apresentadas: características individuais (idade, sexo, idade dos pais); de formação (curso, universidade e, no caso dos brasileiros, tipo de instituição em que cursou ensino médio) e relacionadas ao trabalho (profissão dos pais, idade da primeira experiência profissional e número de estágios realizados).



Referência	Idade	Gênero	Fez outro curso além do atual	Univ.	Situação atual	Ensino médio	Idade Pai	Idade Mãe	Formação Pai	Formação Mãe	Idade de entrada	N° Estágios
Carlos	25	M	Não cursou	Publica	Concluiu em 2007	Publica	58	60	Ens. Fundamental	Ensino médio	15	4
Luciana	24	F	Não cursou	Publica	Concluiu em 2008	Maior parte em escola privada	60	57	Aposentado	Professora	20	4
Marcelo	23	M	Faz Publicidade	Publica	8 semestre	Privada	49	49	Ciência da Computação	Serviço Social	17	5
Claudio	27	M	Não cursou	Publica	Formada em 2008	Privada	55	54	Geólogo	Biologia	18	2
Elias	26	M	Comércio exterior em Universidade Privada	Publica	10 semestre	Publica	60	56	Ensino Médio	Biologia	14	1
Marcela	23	F	Hotelaria em Univ. privada	Publica	11 semestre	Privada	56	56	Administrador	Superior Incompleto	13	3
Thales	23	M	Não cursou	Publica	8 semestre	Privada	52	55	Administração	Administração	18	2
Milton	23	M	Não cursou	Publica	7 semestre	Privada	54	52	Ensino médio	Ensino médio	18	3
Gilson	24	M	Iniciou outro em universidade privada	Publica	Concluiu em 2008	Privada	49	48	Engenharia eletrônica	Engenharia civil	15	3
Felipe	24	M	Dois semestres de artes plásticas	Publica	9 semestre	Privada	56	54	Administração	Ciências Sociais	17	2
Matias	23	M	Um semestre da administração em univ. Privada	Publica	8 semestre	Privada	61	56	Economia	Letras	20	2
Adriana	22	F	Não cursou	Publica	8 semestre	Privada	51?	52?	Ensino Médio	Ensino Médio (magistério)	?	2
Giandra	24	F	Cursou análise de sistemas	Publica	8 semestre	Privada	48	43	Ensino médio	Ens. fundamental	17	2
Aluisio	26	M	Não cursou	Publica	Concluiu em 2008	Privada	+	56	Engenharia Mecânica	Arquitetura	19	2
Camila	25	F	Nao cursou	Publica	Concluiu em 2008	Privada	57	54	Técnico Agrícola	Economia doméstica	18	2
Wilson	22	M	Curso técnico	Publica	8 semestre	Privada	49	48	Ensino médio	Radiologia	17	4
Tadeu	21	M	Não cursou	Publica	8 semestre	Privada	46	46	Administração	Engenharia Civil	18	2
Vagner	24	M	Não cursou	Publica	8 semestre	Privada	59	56	Engenharia Mecânica	Engenharia elétrica	19	2

Luiz	20	M	Não cursou	Publica	7 semestre	Privada	55	48	Administração	Nutrição incompleto	17	2
Celina	23	F	Curso de gestao no ensino médio	Publica	8 semestre	Publica	48	44	Ensino médio	Ensino médio	17	3
Danilo	23	M	Ingressou na PUC em ADM	Publica	8 semestre	Privada	50	52	Engenheiro Mecânico	Estudos Sociais	19	3
Janaina	24	F	Não cursou	Publica	7 semestre	Publica	48	48	Superior incom. – administração	Superior incom. – psicologia	18	3
Suzanita	28	F	Fez 7 sem de comércio exterior	Privada	7 semestre	Privado (1) e publica (2)	52	54	Ensino médio incompleto	Ensino médio	18	3
Cleni	24	F	Cursou 1 ano e meio de fisica médica	Privada	8 semestre	Publica (1)e privada (2)	62	61	Ensino médio	Ensino médio	17	4
Augusto	22	M	Cursos técnicos	Privada	8 semestre	Publica	68	59	Ensino fundamental	Matemática, arquitetura, artes plásticas	14	3
Tissiane	23	F	Não cursou	Privada	8 semestre	Publica (1)e privada (2)	73	64	Ensino médio	Ensino médio	20	1
Lisandro	23	M	Fisioterapia	Privada	8 semestre	Publica	52	+	Superior incom. – arquitetura	Superior incom. – Anal. Sistemas	15	4
Marcela	23	F	Não cursou	Privada	8 semestre	Privada	51	43	Ensino médio	Ensino médio	19	2
Douglas	23	M	Não cursou	Privada	6 semestre	Pública	59	51	Ensino médio	Ensino médio	17	3
Guido	23	M	Iniciou educação física	Privada	6 semestre	Publica	50	47	Ensino médio	Ens. fundamental	18	1
Leonardo	28	M	Iniciou educação física em univ. privada	Privada	6 semestre	Publico e privado	60	58	Superior incompleto - direito	Ensino médio	16	3
Evandro	25	M	Iniciou engenharia de sistemas em univ. pública	Privada	6 semestre	Publica	50	45	Ens. fundamental	Em. fundamental	13	4

**Quadro 9.1: Perfil dos entrevistados no Brasil**

Referência	Idade	Gênero	Curso atual	Instituição de Ensino Superior	Idade Pai	Idade Mae	Profissao Pai	Profissão Mae	Idade de Ingresso	N° Estagios
Lucile	23	F	M2 Recursos Humanos	Universidade	52	50	Engenheiro	Secretaria	16	2
Marcel	23	M	M2 Recursos Humanos	Universidade	59	49	Gestor	Bibliotecária	18	2
Eric	24	M	M2 Recursos Humanos	Universidade	51	48	Webmaster	Documentalista	18	2
Aurelie	26	F	M2 Recursos Humanos	Universidade	57	56	Médico	Secretaria	18	2
Sara	24	F	M2 Finanças	Universidade	60	52	Relojoeiro	Secretaria	16	2
Bruno	24	M	M2 Recursos Humanos	Universidade	50	51	Gerente Superior	Dona de casa	18	2
Bernard	23	M	M2 Finanças/Audit	Universidade	51	52	Técnico de Manutenção	Serviço social (pessoas idosas)	16	4
Tomas	25	M	M2 Sistemas de Informação	Universidade	52	52	Técnico industrial	Professora	18	4
Ethan	24	M	M2 Sistemas de Informação	Universidade	65	57	Aposentado (gestor)	Desempregada	18	2
Rebecca	24	F	M2 Finanças/Audit	Universidade	62	52	Proprietário de hotel	Proprietário de hotel	19	3
Elise	22	F	M2 Marketing	Universidade	52	50	Eletricista	Serviço social	16	2
Marion	22	M	M2 Marketing fez EC	Universidade	55	55	Funcionário público	Funcionário público	19	3
Adrien	21	M	M1 Sistemas de Informação	Universidade	48	44	Diretor financeiro	Assistente contábil	16	2
Aurelien	24	M	M2 Sistemas de Informação	Universidade	64	67	Comandante <sup>34</sup>	Serviços turísticos	15	1
Annabelle	21	F	M1 Marketing	Universidade	58	58	Engenheiro	Química	18	2
Emmanuel	25	M	M1 Sistemas de Informação	Universidade	65	62	Engenheiro	Agente Imobiliária	14	1
Pierre	21	M	M1 Marketing	Universidade	53	50	Atividades administrativas	Atividades administrativas	17	2
Sebastien	25	M	M2 Marketing	Universidade	68	57	Artesão	Farmacêutica	14	5
Christian	22	M	M1 Marketing	Universidade	56	53	Professor	Psicóloga	16	3
Dorothee	23	F	M1 Marketing	Universidade	56	56	Gestor público	Conselheira	18	2
Sabine	23	F	M1 Marketing	Universidade	49	53	Gestor	Professora	16	3

<sup>34</sup> Skipper

Jean-Claude	22	M	2 ano	Escola de comércio	50	52	Professor	Professora	18	1
Remi	21	M	1 ano	Escola de comércio	50	50	Professor	Professora	18	1
Camille	20	F	1 ano	Escola de comércio	50	45	Engenheiro	Dona de casa	19	1
Sophie	21	F	1 ano	Escola de comércio	46	47	Comerciante	Dona de casa	17	2
Virginie	24	F	2 ano	Escola de comércio	64	57	Aposentado	Documentalista	19	2
Guillaume	20	M	1 ano	Escola de comércio	49	52	Artesão	Gestor	18	1
Meline	22	F	1 ano	Escola de comércio	52	46	Arquiteto	Gestora	16	1
Cedric	20	M	1 ano	Escola de comércio	48	47	Farmacêutico	Farmacêutica	19	1
Celine	22	F	2 ano	Escola de comércio	48	46	Agricultor	Aide soignante	18	3
Anthony	22	M	2 ano	Escola de comércio	52	53	Gestor	Professor	16	2

**Quadro 9.2: Perfil dos entrevistados na França**

### 9.2.5 Procedimentos para análise

Ao destacar os procedimentos de análise, segue-se considerando a inevitabilidade subjetiva do processo de investigação, especialmente sobre a dificuldade de obedecer a um conjunto de regras e procedimentos estritamente padronizados num trabalho de campo como este que foi conduzido. Mais do que procedimentos padronizados, procurou-se o respeito pela forma de comunicação para que o estudante se sentisse à vontade durante a entrevista.

Entende-se que a análise é o recorte de uma totalidade nas partes que a formam, que são então apreendidas na seqüência que apresenta em sua naturalidade para num segundo momento serem restabelecidas em uma nova coordenação. Os depoimentos contêm informações, evocações e reflexões que precisam ser articuladas, e como as transcrições não são auto-evidentes, cabe ao pesquisador papel central: a análise do material colhido requer cuidado e vigilância quanto aos procedimentos formais para que categorias mais amplas sejam descritivas e possam ser relacionadas às categorias que estruturam o discurso dos sujeitos ou à teoria que informou a pesquisa e guia a análise dos resultados do campo.

Desta forma, assume-se que as representações são próprias e reveladoras de uma trajetória, e, simultaneamente, socialmente partilhadas (LAHIRE, 2002). Ao seguir uma abordagem sociológica esta, deve permitir algum nível de classificação e comparação de modo a descrever um universo social desconhecido. Cada sujeito é, também, um ser social, e desta forma, aspectos importantes da sociedade e dos grupos dos quais participa, comportamentos, valores e ideologias podem ser apanhados por meio de sua história.

As operações de classificação e de comparação e a atribuição de significados às falas dos entrevistados foram realizadas por meio da análise de discurso dos depoimentos. A análise de discurso é a busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que o indivíduo atribui às suas mensagens (SPINK, 2004).

Para Spink (2004) o discurso apresenta as regularidades linguísticas, destacando o que está institucionalizado nas falas. O discurso tende a permanecer no tempo, embora alguns elementos históricos (guerras, descobertas científicas, mudança de valores e comportamentos) possam alterá-los significativamente.

Para evidenciar que os discursos não são apenas jogos linguísticos mas construções da linguagem em ação, Spink (2004) recorre ao termo práticas discursivas, indicando “as

maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas” (p. 45). Segundo a autora estas práticas discursivas são particulares de grupos específicos (profissionais, grupos de idade, etnias, etc.) em determinado contexto em determinado contexto histórico, sendo um caminho possível para compreensão de suas representações.

A análise das representações permite compreender os mecanismos por meio dos quais a estrutura opera a complexidade da ação e da experiência humanas, cujo caráter é essencial e duplamente interpretativo. Duplamente porque de um lado as pessoas constroem e partilham significados que orientam seu comportamento, e do outro, os pesquisadores interpretam estes sentidos e constroem igualmente outros significados.

Para compreender como ocorre a vinculação entre o discurso e as práticas sociais é fundamental considerar os atores envolvidos e o contexto para que se possa ir além dos simples enunciados. Para tanto, é necessário que o contexto seja entendido como uma dimensão estendida do texto, que dá base para as interpretações, uma vez que interfere nas ações, nos próprios sujeitos e nos efeitos dos discursos presentes.

Assim, neste trabalho ao mesmo tempo em que se coletava os dados foi sendo construído o contexto nos quais eles se inseriam. Nas partes IV e V os dois primeiros capítulos de cada um buscam apresentar o espaço no qual os jovens estavam inseridos, com destaque para aspectos do mercado de trabalho e do ensino superior, principalmente do curso de administração. Também se apresenta aspectos legais da organização dos estágios.

Quanto ao tratamento das entrevistas, depois de realizada a coleta por meio da gravação das entrevistas, fez-se a transcrição das informações transformando-as em textos. A seguir, passou-se para a codificação e seleção de passagens dos textos a serem trabalhados. Nesta fase, o pesquisador com o olhar analítico, pela leitura e releitura do texto originado do conteúdo coletado, busca os momentos onde se evidenciam os pontos críticos do discurso: incoerências, hesitações, contradições que marcam o texto analisado.

Assim, na análise de entrevistas e documentos levantados deve-se buscar compreendê-los como fatos de linguagem e, por conseguinte, a materialização do social em palavras e não limitar sua compreensão à enumeração e descrição de categorias predeterminadas, por meio da citação literal do que foi dito pelo entrevistado, reduzindo-a a simples informação comprobatória das hipóteses levantadas. É preciso que na interpretação tenha-se como base a

procura da estrutura que forma e ordena as categoriais de análise, que organiza a produção de relatos e relacionam dialogicamente os relatos no contexto social (NARDI, 2002).

De modo geral, busca-se compreender como os agentes incorporam e expõem as estruturas do campo e como reproduzem o discurso predominante neste campo. O resultado da articulação entre os aspectos objetivos e subjetivos da realidade possibilita ao pesquisador condições de avaliar, também, aspectos simbólicos do discurso baseado no modo como ele se reproduz no espaço social e, assim, compreender a sua dinâmica a partir das estruturas objetivas e subjetivas do contexto em que os indivíduos e organizações estão inseridos.

Em pesquisas que buscam entender os sentidos dos fenômenos sociais, a análise inicia-se com uma imersão no conjunto de informações coletadas, procurando deixar aflorar os sentidos, sem encapsular os dados em categorias, classificações ou tematizações definidas *a priori*. Não que essas categorias, classificações e tematizações apriorísticas não façam parte do processo de análise; contudo, na perspectiva conversacional de análise, tais processos de categorização não são impositivos. Há um confronto possível entre sentidos construídos nos processos de pesquisa e de interpretação e aqueles decorrentes da familiarização prévia com nosso campo de estudo e de nossas teorias de base (SPINK e LIMA, 2004).

Para Spink e Menegon (2004), as categorias constituem importantes estratégias lingüísticas estando presentes na própria organização da linguagem. As categorias são utilizadas no cotidiano para organizar, classificar e explicar o mundo. As categorias, expressas por meio de práticas discursivas, são estratégias lingüísticas delineadas para conversar, explicar e dar sentido ao mundo e as especificidades das categorias dependem dos contextos em que são produzidas, como foi ressaltado anteriormente.

Desta forma, após a transcrição das entrevistas, estas foram lidas em sua totalidade, analisando-as profundamente como as práticas discursivas foram produzidas e quais eram os temas chave do discurso e como esses temas foram representados na sua fala. Em segundo momento, para conhecer como a construção fora elaborada buscou-se compreender a transversalidade das entrevistas a partir de termos chave: representações sobre estágio, mercado de estágios, inserção profissional, expectativas futuras.

A partir da leitura foram elaboradas categorias gerais que permitissem organizar os discursos analiticamente. Foi realizado um trabalho de seleção e tratamento das entrevistas de modo a buscar traduzir as narrativas individuais em categorias de análise que demonstrem

configurações discursivas por meio da confrontação com a experiência histórica e concreta dos entrevistados e com o contexto local mais amplo.

Desta forma, a análise seguiu permeando três categorias principais, estas categorias apresentam diferentes recortes para compreensão do fenômeno estudado. Estes recortes partem de bases de análise distintos, mas são interdependentes, contribuindo para a construção do espaço dos estágios. Estes pontos de observação podem ser assim sintetizados:

- A) A primeira considera as diferentes representações que os universitários constroem sobre os estágios. Vemos este recorte como uma fotografia da situação, ou seja, a cristalização das ideias construídas sobre os estágios a partir da experiência vivenciada ou pelas informações recebidas nos grupos de referência, na mídia, nas universidades, etc. Apesar de apresentar um panorama geral e a complexidade do fenômeno, este recorte não possibilita compreender como as representações foram construídas, sendo necessárias abordagens complementares para esta compreensão;
- B) A segunda busca descrever, a partir da experiência dos estudantes como se constrói o mercado de estágio em cada contexto indicando de onde se originaram as diferentes representações. Neste momento é possível visualizar o espaço onde se produzem os discursos e como as representações são construídas dentro deste. Utiliza-se principalmente a analogia à construção do mercado de trabalho para se estabelecer como se forma o “mercado de estágios”.
- C) O terceiro enfoque busca explorar as interpretações do processo de inserção profissional, na transição da universidade ao trabalho, por meio da construção de histórias de trabalho. Contemplam-se três momentos: a trajetória passada, o momento atual e os planos para o futuro. Os estágios são confrontados na construção desta trajetória, indicando em quais momentos identificavam-se com as representações descritas.

A opção pela história da inserção dos entrevistados surge como alternativa adequada para articular a dimensão individual e a vida vivenciada por uma pessoa em relação ao contexto social mais abrangente. Na aplicação desse método, a apreensão da experiência de estágio não é vista apenas como um repertório de acontecimentos sucessivos, mas como um acontecimento vivido em determinado tempo e lugar e sob múltiplas circunstâncias

Também foi relacionado o discurso à origem familiar, ao percurso de formação, trajetória ocupacional e características adscritas e adquiridas. Desta forma, foi possível identificar certa proximidade entre alguns perfis e discursos.



Assim, por meio da análise das entrevistas individuais e de uma análise geral (baseada em um discurso único em um mundo social partilhado com outros), procurou-se explicar o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas socialmente construídas via linguagem. A partir da realização da análise buscava relacioná-las com as categorias teóricas, buscando ir além do conhecimento manifesto nas mensagens.

Assume-se que no momento da interpretação, o entrevistador não some de cena. Por princípio, dentro deste posicionamento metodológico o pesquisador é incluído como sujeito. No entanto, salienta-se que o momento da interpretação inclui uma dimensão reflexiva. O processo de interpretação começa durante a própria entrevista, espontaneamente é preciso estar advertido para o fato, e guardar-se para o momento da análise. Essa consciência reflexa cresce com a experiência, e é essencial à superação do que Bachelard (2005) chama de “obstáculo epistemológico”.

É importante que o pesquisador observe, através da gravação, o próprio desempenho durante a entrevista: sente logo suas intervenções oportunas ou suas interferências inadequadas, personalistas, afetando a formação do significado ali em elaboração pelo entrevistado.

Enfim, toda interpretação é uma recriação. Cada pesquisador-autor tem sua ótica e seus objetivos para a peça que pretende produzir. Haverá, em certo momento, um “desprender-se” do texto do entrevistado. Tudo o que se pode exigir é que isso se faça com evidência argumentativa plenamente objetiva e justificável.

Quanto aos critérios de validade que suportam esta abordagem, o pesquisador baseia-se em Cho e Trent (2006) que ressaltam que existem diferentes caminhos para construção da validade dentro da pesquisa qualitativa. Aqui se destaca dois elementos principais: a descrição densa e a consulta aos participantes.

Na consulta aos participantes o investigador busca se certificar de que os dados coletados e suas análises estão de acordo com as informações fornecidas pelos participantes. Assim, após o término das análises, o texto foi enviado aos participantes e solicitado que estes incluíssem suas observações acerca da descrição e compreensão apreendida pelo pesquisador.

Por meio da descrição busca-se a explicação dos significados e das perspectivas originais construídos por indivíduos, por grupos, ou por ambos que vivem ou atuam em um contexto particular. Sua ênfase está em construir textos nos quais as descrições ricas e

detalhadas são salientadas e na harmonia com interpretações analíticas (CHO; TRENT, 2006). Deste modo enfoca-se na extensão da descrição dos dados apresentados e no detalhamento do caminho percorrido para a construção destas análises (CHO; TRENT, 2006). Spink e Lima (2004) reforçam esta ideia ao apontar que na pesquisa construtivista o rigor passa a ser concebido como a possibilidade de explicar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo com os participantes.

Além disso, ao longo da pesquisa teve-se sempre o cuidado com os aspectos éticos da pesquisa, seguindo-se a proposta de Spink (2004), que ressalta três pontos a serem observados pelos pesquisadores numa pesquisa qualitativa: a) o consentimento do informado, ou seja, acordo inicial para colaborar com a pesquisa, tendo como o princípio básico a transparência quanto aos procedimentos, direitos e deveres dos envolvidos na pesquisa; b) o resguardo das relações de poder abusivas refere-se ao ato de assegurar o direito a não-reposta aos participantes; e, c) o anonimato, assegurar a não revelação de informações que possibilitem a identificação dos participantes.

Ao longo da pesquisa estes cuidados éticos foram observados. Os dois primeiros itens foram atendidos durante todo o transcorrer das entrevistas. Para o terceiro, substitui-se o nome dos entrevistados e das empresas em que trabalharam e instituições de ensino que estão vinculados, por alguns outros escolhidos pelo pesquisador e enviados, posteriormente aos entrevistados. Opta-se por dar nome aos entrevistados e não por apenas substituir os nomes por termo “entrevistado” e um número que indica a ordem, por considerarmos a importância dos entrevistados na construção da pesquisa. Ao darmos um nome reforçamos as suas particularidades e existência mostrando que são atores vivos e atuantes, que não devem ser apresentados como simples códigos de pesquisa.

Para finalizar, na análise e interpretação dos dados, nos baseamos em conceitos de práticas discursivas e produção de sentidos, de Spink e Medrado (2004), que afirmam que “a produção de sentidos não é uma atividade cognitiva intra-individual, nem pura e simples reprodução de modelos predeterminados”( SPINK e MEDRADO, 2004, p. 42). Esta prática é social, dialógica e envolve a linguagem em uso, sendo um fenômeno sociolinguístico. Estes autores defendem “[...] a necessidade de trabalhar o contexto discursivo na interface de três tempos históricos: o *tempo longo*, que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o *tempo vivido*, das linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização, e o *tempo curto*, marcado pelos processos dialógicos” (SPINK e MEDRADO, 2004, p. 51).

Seguindo a interface destes três tempos pode-se entender o modo como os sentidos circulam na sociedade e o resultado dessa interface é a pesquisa sobre produção de sentidos. As práticas discursivas adotam uma postura construtivista, “pautada pela visão hermenêutica da produção de conhecimento”: Com a aceitação da postura construtivista, não definimos quais métodos têm mais possibilidades de traduzir como os fatos são. A concepção de *fato como construções sociais* pressupõe que os métodos produzam, antes de tudo, versões do mundo, podendo ter maior ou menor poder performático das relações sociais em que ocorre essa produção, aliados à intencionalidade de quem produz e do grau de conformidade de quem recebe.

Após a conclusão das análises das entrevistas foi enviado este texto para os participantes afim de que estes se manifestassem e contribuíssem para o processo de construção<sup>35</sup> dos resultados. Houve uma preocupação especial em ter o retorno daqueles que têm sua história de vida relatava, afim de que apresentassem seu percurso de inserção do modo que melhor representasse sua visão do processo.

Talvez pelo meio de contato utilizado (e-mail) e a ausência de um contato direto nesta etapa nem todos os entrevistados retornaram com suas observações. No caso do Brasil, nove estudantes (sendo que destes os 5 que tiveram sua história de inserção relatada) enviaram suas considerações e observações, na maior parte ratificando as análises realizadas. As contribuições que não estavam contempladas no documento foram incorporadas, reforçando alguns aspectos que os participantes deram destaque nesta etapa.

No caso dos franceses o retorno foi bastante baixo, apenas dois responderam a mensagem de contato indicando apenas que estavam de acordo com o relato, sem maiores observações. Acredita-se que neste caso, além do meio utilizado o distanciamento temporal (entre 10 e 12 meses depois da entrevista) reduziu ainda mais o retorno.

De modo geral poderia se sintetizar o procedimento de análise em três momentos. No primeiro a transcrição, leitura, organização das categorias e redação inicial do texto. Segundo contato com os estudantes para averiguação de suas contribuições e observações. Terceiro, nova revisão do texto a partir das sugestões e comentários. Nesta última etapa, dada os pontos destacados pelos estudantes, alguns elementos foram reforçados ganhando maior ênfase.

---

<sup>35</sup> Embora pouco relatado na literatura da corrente construtivista, considero que em processos de tese e dissertação os orientadores também têm papel importante na construção dos resultados da pesquisa, visto que o estudante (mestrando ou doutorando) ainda está em formação incorporando no desenvolvimento de seu projeto e na análise de seus resultados as orientações recebidas destes pesquisadores mais experientes.

Na sessão seguinte descreve-se como os resultados são apresentados, indicando quais os caminhos escolhidos para composição das partes que serão tratadas a seguir.

### **9.2.6 Apresentação dos resultados**

Para apresentar os resultados optou-se pela separação em partes distintas das análises do caso brasileiro e francês. Embora desde o princípio houvesse a intenção de fazer um estudo comparativo, ao longo da pesquisa verificou-se que a particularidade do sistema de estágio em cada país tornava-os muito distintos e qualquer tentativa de aproximação produziria um resultado muito artificial, correndo-se o risco de perder aspectos importantes que podem ser trabalhados ao analisarmos os casos individualmente sem a preocupação de buscar elementos de semelhança. Desta forma, prosseguimos a apresentação como dois casos individuais que ao final trarão contribuições para a compreensão da organização dos estágios de modo geral.

Dentro de cada um dos casos (Partes IV e V) dividimos a análise em dois momentos. No primeiro são detalhados aspectos do contexto geral (a estrutura sócio-ocupacional, sistema de ensino e particularidades dos cursos estudados) que são o tempo longo ressaltado por Spink e Medrado (2004).

No segundo momento apresenta-se a análise das entrevistas, que estão organizadas de acordo com os três enfoques posteriormente apresentados: representações sociais, organização do mercado de estágios e estágio e inserção profissional.

Ao analisar as representações sociais apresenta-se a diversidade de formas de compreensão do estágio que se desenvolveram ao longo dos últimos 20 anos. Esta diversidade está ligada às variadas formas pelas quais a atividades dos jovens estudantes têm se desenvolvido nas organizações e como estas práticas foram incorporadas ao senso comum como diferentes formas de vivenciar o período de estágio. Na segunda forma de interpretação, busca-se compreender a estruturação dos estágios como um mercado social, localizado entre o sistema de emprego e o de educação. Esta situação limite faz com que sejam conjugados elementos de ambos os sistemas, construindo um novo mercado situado entre a formação e a atividade produtiva.

Como terceiro caminho para análise, parte-se do momento da inserção profissional. Considerado momento de tensão na vida dos indivíduos por representar o ingresso em um novo momento da vida, marcado pela socialização em uma esfera até então desconhecida, a

laboral. Não se pretende ser demasiado redutor a ponto de considerar que dentro de um trabalho focado nos estágios fosse possível tratar toda a complexidade e diversidade que marcam o momento de ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Esta abordagem geral em que se destaca a diversidade já foi apresentada na tese de Tartuce (2007) que abordou os diversos modos pelos quais tem ocorrido a inserção profissional dos jovens no Brasil. Aqui se pretende aprofundar uma das formas de inserção, aquela que se dá pela via dos estágios e especificamente dos estudantes do Ensino Superior da área de Administração.

Embora o capítulo de análise tenha sido dividido em três abordagens distintas, estas não são tratadas isoladamente. Optou-se por esta separação para facilitar a apresentação dos resultados considerando que o fenômeno estudado tem um caráter dinâmico que permite que seja estudado do ponto de vista de aspectos das representações que estão presentes na sociedade; sob elementos estruturais que estabelecem sua forma de organização e sob uma abordagem de processo quando relacionado ao período de inserção profissional. No entanto, é nas formas de organização e das experiências no período de inserção que se constroem as diferentes representações do estágio. É na variedade de formas de apropriação destes pelas empresas que se constroem as formas que se tornam definidoras do que atualmente conhecemos como estágio. É nas diferentes experiências vividas pelos jovens que estes descobrem como se mobilizam diante das diferentes formas de estágio que encontram como modos de inserção no mercado, seja construindo um caminho em que os estágios se transformam em chaves do seu “sucesso” na carreira, seja pela utilização destes como meio de aprendizagem para outras aspirações profissionais, seja como meio de redefinição da idéia de carreira e futuro profissional.

Para apresentação dos resultados das entrevistas, segue-se a exposição das categorias encontradas buscando articular a fala dos entrevistados com as do pesquisador, que traz suas análises e a relação do tema com a teoria apresentada. Seguindo o critério da descrição densa, busca-se mostrar as falas com o mínimo de cortes possíveis, para não fragmentar o discurso dos entrevistados e evidenciar como se dá a construção de suas ideias a partir das questões propostas ao longo da entrevista. Em alguns momentos usa-se o recurso de sublinhar trechos das falas dos entrevistados como forma de destacar elementos importantes para a análise.

Ao longo da apresentação dos resultados, as falas de alguns estudantes aparecem mais frequentemente que as de outros. Isto não representa, porém, que aqueles que têm uma presença reduzida não foram importantes para a construção das análises, mas que as falas escolhidas são mais ilustrativas dos elementos descritos, e que o pesquisador acredita que a

evocação das falas dos mesmos entrevistados permite a compreensão mais profunda da construção dos sentidos que este atribui à experiência de estágio.

No terceiro momento da apresentação dos resultados, recorre-se à descrição das histórias de inserção profissional dos estudantes. Este recurso foi utilizado pela necessidade de mostrar como os estágios se vinculam ao processo de inserção, e, por este ocorrer em período mais longo, foi necessário sintetizar o todo da entrevista. Foram escolhidos estudantes que representassem os diferentes caminhos de inserção que se procurava evidenciar, e embora descritos como percursos individuais, são análogos aos diversos outros entrevistados que fizeram parte da pesquisa, bem como a diversos outros estudantes do mesmo grupo.

A seguir é apresentada uma síntese dos procedimentos de análise adotados.

### ***Conclusão da parte III: Síntese dos procedimentos de pesquisa***

Considerando as diferentes fases e procedimentos de coleta que orientaram a pesquisa, os Quadros 9.2 e 9.3 apresentam uma síntese dos passos seguidos.

	<b>Etapa I - Descrição do contexto: trabalho e juventude</b>	<b>Etapa II – A organização formal dos estágios</b>	<b>Fase III – Entrevistas com estudantes</b>
<b>Objetivo</b>	Conhecimento dos aspectos sociohistóricos que caracterizam trabalho, juventude e como esta relação tem ocorrido	Apresentação dos aspectos legais que estruturam a prática de estágio	Descrição e análise de como tem ocorrido a prática de estágio e sua relação com a inserção profissional
<b>Coleta de dados</b>	Revistas acadêmicas nacionais	Leis e decretos sobre estágios	Universitários de instituições públicas e privadas
	Livros	Assembléia para modificação da lei dos estágios	
	Bases de dados estatísticas (IBGE, IPEA, INEP)	Documentos disponíveis no site da ABRES (Associação Brasileira de Estágios)	Notas de campo
<b>Análise dos dados</b>	Sistematização dos dados e estabelecimento de relações entre as transformações sobre as estruturas ocupacionais e educacionais no Brasil, com destaque para os grupos juvenis	Análise documental inspirada em Spink (2004)	Análise de discurso baseada em Spink (2004)
<b>Resultados</b>	Elementos estruturais que dão o contexto sobre trabalho e juventude no Brasil no século XX e XXI	Descrição da organização dos estágios com destaque para as mudanças ocorridas na lei e as discussões relativas a aspectos de trabalho e atuação das universidades e centros de integração	Categorias para apresentação dos dados: representações do estágio; construção do mercado de estágios; estágios e inserção profissional

**Quadro 9.3: Síntese dos procedimentos metodológicos da fase Brasil**

	Etapa I - Descrição do contexto: trabalho e juventude	Etapa II – A organização formal dos estágios	Fase III – Entrevistas com estudantes
<b>Objetivo</b>	Conhecimento dos aspectos sociohistóricos que caracterizam trabalho, juventude e como esta relação tem ocorrido	Apresentação dos aspetos legais que estruturam a prática de estágio	Descrição e análise de como tem ocorrido a prática de estágio e sua relação com a inserção profissional
<b>Coleta de dados</b>	Revistas acadêmicas francesas	Leis e decretos sobre estágios	Estudantes de Universidades e Escolas de Comércio
	Artigos e relatórios do Cereq	Manuais de orientação do estágio	
	Bases de dados sobre trabalho e inserção profissional	Orientações dos sites das universidades que estiveram envolvidas na pesquisa	Notas de campo
<b>Análise dos dados</b>	Sistematização dos dados e estabelecimento de relações entre as transformações sobre as estruturas ocupacionais e educacionais na França nas últimas décadas do século XX e XXI	Análise documental inspirada em Spink (2004)	Análise de discurso baseada em Spink (2004)
<b>Resultados</b>	Elementos da organização ocupacional e de educacional francesa que caracterizam as últimas décadas	Descrição da organização dos estágios com enfoque nos aspectos legais	Categorias para apresentação dos dados: representações do estágio; construção do mercado de estágios; estágios e inserção profissional

**Quadro 9.4: Síntese dos procedimentos metodológicos da fase França**

Estes dois quadros têm por objetivo resumir os caminhos percorridos e a escolhas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa de campo e análise dos dados. Este processo é contínuo e cumulativo, onde as descobertas e os direcionamentos de uma fase determinada interfere na composição das outras, evidenciando que na realização de estudos com enfoque construtivista o trabalho de cada momento não se encerra para iniciar o seguinte, mas permanece em construção.

Na próxima parte são expostos os resultados construídos com base nas informações primárias e secundárias referentes ao espaço dos estágios no Brasil.



## **PARTE IV: Os Estágios no Brasil**

Nesta parte será apresentada a análise dos resultados da pesquisa encontrados no Brasil. Primeiramente faz-se uma apresentação da situação econômico-social do país com destaque para as características históricas da sua formação econômica e para as alterações ocorridas na esfera do trabalho, principalmente, a partir da abertura comercial promovida no início dos anos 1990. Também é apresentada a atual estrutura de organização do ensino superior, o qual sofreu uma mudança significativa ao longo dos últimos 20 anos, quando passa de uma estrutura estritamente federal para um formato em que predomina o setor privado. O caso dos cursos de administração é tomado como exemplo das mudanças ocorrido no sistema de ensino e contribui para a contextualização da situação dos estágios que está no centro da discussão desta tese.

No momento seguinte, apresenta-se como está organizada a estrutura dos estágios no Brasil, a qual tem sua origem com a Lei 9474 de 1977 e que recentemente é atualizada com a promulgação da Lei 11.788, de 28 de setembro de 2008. É apresentado como os estágios foram organizados originalmente no Brasil e como estes foram se desenvolvendo ao longo do tempo na articulação da prática entre empresas, universidade, centros de integração e alunos. São destacadas também as principais alterações propostas na nova Lei.

No capítulo seguinte são tratados os dados das entrevistas com estudantes, onde se apresentam os principais resultados. Para apresentação destes, optou-se por uma estrutura de três sessões, as quais já foram apontadas no capítulo do método, onde os estágios são expostos sob diferentes óticas. Estas diferentes abordagens são ao mesmo tempo distintas e complementares, servindo tanto para apresentar as diferentes formas pelas quais se compreende os estágios atualmente, quanto para mostrar como estes estão estruturados na forma de um mercado particular na fronteira entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho e no momento de transição do indivíduo entre a juventude e a vida adulta.

A seguir, inicia-se tratando elementos do contexto sociohistórico brasileiro nos quais se insere o estágio.

## **Capítulo 10: O Contexto dos Estágios no Brasil**

### ***10.1 A Estrutura Ocupacional no Brasil e as mudanças na esfera do Trabalho***

Até a década de 1950 o Brasil era um país predominantemente agrário, com a maior parte da população vivendo no campo. Entre 1950 e 1980, junto com outros países da América Latina, o Brasil passa por uma rápida transformação estrutural, migrando de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana e seguindo um processo que tem sido chamado de modernização conservadora (CEPAL, 1986).

Ao longo destes 30 anos, o Brasil foi a economia da América Latina com o mais rápido crescimento, tendo uma ampliação de 351% no PIB *per capita*, representando uma taxa de 4,3% anuais. Ressalta-se ainda o elevado crescimento demográfico que ocorreu neste período. Na base deste rápido crescimento encontra-se o acelerado desenvolvimento econômico e a difusão de formas capitalistas de produção, que ocorrem fortemente entre o pós-guerra e a crise econômica que se abateu sobre o país na década de 1980.

Um dos principais eixos das mudanças que ocorrem nesta época é a rápida transformação das estruturas ocupacionais, resultante de uma mobilidade ocupacional ascendente, que torna o crescimento não apenas econômico, mas também social. O aumento no investimento de capitais buscando melhorias nos níveis de qualificação da força de trabalho, possibilita a absorção de números crescentes da população ativa em ramos de atividades e ocupações com maior produtividade, rendimentos e *status* social. O desenvolvimento de setores modernos da economia, na maior parte das vezes impulsionado pelo Estado, gera uma mudança setorial no emprego, com a transferência de grande parcela da população ativa da agricultura para setores de maior produtividade (HASENBALG, 2003).

Destaca-se também a ampliação dos estratos ocupacionais médios e a burocratização do trabalho, decorrentes da ampliação das funções no Estado e do fortalecimento das grandes empresas públicas e privadas. O número de pessoas em ocupações administrativas e técnico-científicas passa de 2,5 milhões em 1960 para 8,2 milhões em 1980, gerando desta forma uma camada diferenciada de administradores e burocratas ligados à gestão e/ou produção, que configuram a moderna classe média urbana assalariada (HASENBALG, 1988). Também,

deve ser ressaltado o crescimento do processo de urbanização, a queda na fecundidade e consequente desaceleração do crescimento populacional e o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, fatores que contribuem para a mudança do perfil das famílias no país.

Na década de 1960 o Brasil passa a ser um país predominantemente urbano. Em 1960, 55,1% da população ainda se encontram no meio rural. Entre 1960 e 1970 a população rural segue crescendo em números absolutos, passando dos 41 milhões e representando 44,1% da população total. Como se pode notar na tabela abaixo, nas décadas seguintes o ritmo de urbanização é ainda mais acelerado, ocorrendo um declínio da população rural tanto em termos absolutos, como relativos, como se pode ver na tabela 10.1.

**Tabela 10.1. Crescimento da população Brasileira**

Ano	Rural	%	Urbana	%	Total
1950	38 291 775	73,7%	13 652 622	26,3%	51 944 397
1960	38 767 423	55,3%	31 303 034	44,7%	70 070 457
1970	41 054 053	44,1%	52 097 260	55,9%	93 139 037
1980	38 509 893	32,4%	80 437 327	67,6%	119 002 706
1991	35 213 268	24,0%	110 990 990	75,6%	146 825 475
2000	31 845 211	18,8%	137 953 959	81,2%	169 799 170
2004					183 987 291

Fonte: IBGE

A crise econômica e social dos anos 1980 surge quando o Brasil já está numa fase avançada da transição para uma sociedade capitalista de classes. A sociedade brasileira tem as altas taxas de mobilidade social como elemento mediador de sua transição econômica e demográfica. No entanto, esta garantia de estabilidade social começa a apresentar turbulência a partir do final da década de 1970. O Brasil passa por uma grande recessão no início dos anos 1980, seguida de um período de recuperação, ou seja, um significativo crescimento econômico em 1986, e logo vem um novo período de declínio (HASENBALG, 2003).

No que se refere à estrutura ocupacional, duas tendências históricas continuam a se manter na década de 1980, a urbanização e a feminização da força de trabalho. Enquanto o número de pessoas envolvidas com atividades agrícolas permanece em 14 milhões, o de pessoas em atividades não agrícolas passa de 29,8 para 46,6 milhões, representando 76,8% das pessoas ocupadas ao final do período. A participação do setor industrial tem um pequeno declínio (passa de 23,9 para 23,6%). Já o setor terciário demonstra grande expansão entre 1979 e 1989, passando de 43,6% para 53,3% de participação no emprego. O segmento deste

setor com maior aumento foi o de serviços de consumo coletivo, formado pela administração pública e atividades sociais (HASENBALG, 2003).

No plano econômico, a década de 1980 representa o esgotamento do desenvolvimento por substituição de importações, baseado no mercado fechado com a forte participação do Estado. Na década de 1990, surge um novo modelo baseado na abertura comercial e financeira, na redução das atividades do Estado, na privatização das empresas estatais e dos serviços públicos e na execução de políticas que inspiram confiança dos investidores estrangeiros. Tal modelo busca atender as recomendações de organismos internacionais para os países que desejam ingressar na economia mundial, que sofre como resultado estagnação da economia e falência de um grande número de empresas no início da década, seguido de um crescimento moderado entre 1993 e 1997 e um novo período de estagnação que se estende até 1999. De modo geral, as décadas de 1980 e 1990 representam um período de reduzido desenvolvimento econômico e adaptação do país à “nova ordem” mundial.

Na década de 1990, diferentemente da anterior, com a estrutura produtiva e ocupacional relativamente estável, o novo modelo econômico traz significativas mudanças para o parque produtivo e o mercado de trabalho. A abertura econômica acelerada e a valorização cambial estimulam as importações, implicando maior exposição das empresas brasileiras à concorrência internacional. Esta intensificação da concorrência leva grande parte das empresas à reestruturação produtiva, objetivando maior racionalização de seus processos. A introdução de novas tecnologias, de formas de organização do trabalho, de desverticalização das grandes empresas e de subcontratação de atividades secundárias trazem fortes impactos no funcionamento do mercado de trabalho e no acesso ao emprego e à renda.

Entre os resultados dessa reestruturação destaca-se a desindustrialização da força de trabalho. A intensificação do uso de novas tecnologias promovendo o aumento da produtividade, em contrapartida, concorre para significativa redução do emprego regulamentado, com seus benefícios e sua proteção pela legislação trabalhista. Enfatiza-se ainda a terceirização de diversas atividades econômicas e o aumento do emprego no setor varejista e de serviços, tradicionalmente caracterizados pela baixa formalização das relações de trabalho, que contribui para uma tendência geral de informalização e o crescimento do desemprego aberto (HASENBALG, 2003; POCHMAN, 2001).

A evolução dos rendimentos do trabalho também apresenta uma redução ao longo da década de 1990 (HASENBALG, 2003). O rendimento real dos trabalhadores cai em 8,09%

entre 1990 e 1999 nas seis maiores regiões metropolitanas do país, apesar do aumento representativo que ocorre nos primeiros anos do plano real (1994-1996).

Embora com motivos diferentes, a abertura econômica e a reestruturação produtiva e não a crise econômica da década anterior, nos anos 1990 continua a tendência desfavorável na evolução do emprego e dos rendimentos. Porém, os indicadores não monetários relacionados ao bem estar e condições de vida permanecem crescendo. É este o caso do IDH, que passa de 0,723 em 1990 para 0,789 em 2000, sendo puxado pela expectativa de vida, que vai de 66,1 a 67,6 anos e pelos índices da educação, relativos à alfabetização adulta (passa de 80,6% a 85,3%) e a taxa combinada pela matrícula nos três níveis que chega a 76,8% no final da década de 1990. Esta tendência permanece na década seguinte; em 2008 o IDH nacional atinge 0,807<sup>36</sup>, com uma expectativa de vida de 77,1 anos e índice de educação de 87,5<sup>37</sup>.

O desenvolvimento educacional na década de 1990 foi mais significativo e rápido que nas décadas anteriores. A taxa de escolaridade das crianças entre 7 e 14 anos de idade sobe de 84,5% para 93% entre 1990 e 1997 e o percentual de pessoas com 9 ou mais anos de estudo cresce de 16,1 para 22,2%.

Em tese, a ampliação da escolaridade aproxima os jovens das condições socioculturais de um modelo moderno da condição juvenil, caracterizado pelo acesso aos sistemas de ensino dissociado do mundo do trabalho. Porém, os dados revelados nas pesquisas atuais negam esta aproximação, dada a relevância da esfera laboral na vida dos jovens brasileiros. Sua inserção na condição estudantil não tem eliminado a “necessidade” de ter uma experiência simultânea no mundo do trabalho (SPOSITO, 2005)

Embora os níveis de escolarização tenham crescido no país, este incremento da escolaridade não produz uma alteração do padrão de articulação entre estudo e trabalho, poucos se beneficiam de uma permanência prolongada na escola e de um ingresso tardio no mercado de trabalho. Além disso, a estrutura de emprego não tem o mesmo crescimento na qualidade, nem na quantidade dos postos de trabalho. Nota-se uma possível desvinculação entre estrutura ocupacional e educacional com a população melhor formada, principalmente os jovens que precisam enfrentar oportunidades de emprego inferiores no mercado de trabalho (HASENGALG, 2003).

---

<sup>36</sup> Indicador nacional; deve-se considerar que há significativas diferenças regionais, nas quais as regiões Sul e Sudeste apresentam IDH elevado (acima de 0,800), enquanto as Regiões norte, Nordeste e Centro-oeste ainda estão entre 0,700 e 0,799 e alguns estados (Maranhão e Alagoas), abaixo de 0,700.

<sup>37</sup> Medida referente à taxa de alfabetização e o número de pessoas em idade escolar nas universidades e escolas.

A partir dos anos 1990, não apenas cresce o desemprego, como também se configura um novo padrão de transição ocupacional, que o torna recorrente. O trânsito ocorre não apenas entre ocupação e desemprego, mas também intensamente entre situações de atividade e de inatividade, produzindo situações indefinidas e nebulosas, que, no limite, põem em xeque as fronteiras do mercado e dificultam percursos profissionais tradicionais.

Na sessão seguinte trata-se de analisar como estas alterações atingem especificamente os grupos juvenis e sua relação com o trabalho.

## ***10.2 Juventude, Trabalho e Ensino Superior no Brasil***

A entrada no mercado de trabalho é um aspecto particularmente importante e, no caso brasileiro, está diretamente relacionada à dimensão educacional. Merece atenção especial a idade com que o jovem brasileiro começa a trabalhar, pois muitas vezes acaba acabando conflitando com a frequência escolar. Aqui se encontra um importante processo de tomada de decisão relacionado às possibilidades de conciliação entre escola e trabalho e às possibilidades de trabalho oferecidas aos jovens.

Durante muitos anos, a representação dominante sobre a juventude é a fase da vida em que o sujeito se prepara para a entrada no mundo do trabalho e a posterior passagem para a vida adulta. Hoje, ainda que esta representação guarde algum significado, sabe-se que muitos jovens são obrigados a trabalhar, combinando ou não esta atividade com a escolar. O desemprego e o trabalho precário que os atingem fortemente provocam o questionamento daquela representação. Estudos feitos pelo DIEESE em cinco regiões metropolitanas e no Distrito Federal apontam que a população jovem entre 16 e 24 anos já soma 6,5 milhões de pessoas, correspondendo a 23,8% da população acima de 16 anos residente nestas áreas. Deste contingente, grande parte – 4,6 milhões – já integra a força de trabalho local na condição de ocupados ou de desempregados. Tais informações mostram que é expressiva a presença deste grupo etário na População Economicamente Ativa (PEA) com mais de 16 anos; este contingente representa 25% dos trabalhadores (DIEESE, 2006).

Desse modo, o problema da inserção juvenil, tão importante para a Europa a partir dos anos 1970, deve ser aqui pensado em termos de tensas e complexas trajetórias ocupacionais, que se superpõem às também descontínuas trajetórias escolares. Nem sempre há, portanto, transição da escola para o trabalho, já que estas esferas são vividas paralelamente pela maioria

dos brasileiros. A intensidade e a incerteza das transições são experimentadas desde há muito, dada a falta de mecanismos sociais de regulação e proteção, fazendo com que o sentido do risco tenha aqui outra significação (GUIMARAES, 2005).

A transição da universidade para o mercado de trabalho caracteriza-se por ser um momento de antecipação e não de realização de projetos, o que faz com que os jovens sintam-se um tanto sem referências para dar definição ao seu senso de identidade, visto que não são mais estudantes, mas ao mesmo tempo ainda não são profissionais. Da mesma forma, não se consideram mais adolescentes, mas também não se percebem já adultos.

No Brasil, a tríade “juventude, trabalho, escola” ganha espaço expressivo a partir dos anos 1990. No balanço do conhecimento produzido sobre educação e juventude no país no período de 1980-1998, observa-se que na distribuição da produção sobre a juventude segundo temas dominantes, 12,9% apresentam como temática “juventude e escola” e 20,7% “jovem, trabalho, escola” (SPOSITO, CARRANO e FAVERO, 2007). De modo geral, a análise da experiência dos alunos-trabalhadores evidencia uma distância entre escola e mundo do trabalho.

Primeiramente, para compreender a inserção profissional, busca-se destacar as concepções de juventude que predominam na sociedade, para isto tomam-se emprestadas as ideias de Dubet (1996) que, apesar de apresentar sua análise baseado no contexto francês, permite fazer uma aproximação com o caso brasileiro. Para o autor, atualmente existem três imagens da juventude:

- a) Em um extremo, no limite superior do sistema escolar, encontram-se jovens com chance de integrar os dois tipos de experiências: a de viverem a sua condição moderna, a do tempo de espera para o ingresso no mercado, da convivência nos pequenos grupos e a produção de estratégias que lhes permitem ter sucesso na escola e concretizar como experiência as suas escolhas profissionais. Estes podem só estudar e, quando trabalham, o fazem num itinerário para chegar à vida adulta;
- b) Num grupo intermediário, situam-se aqueles que trabalham e estudam, tornando difícil aproximar as experiências da condição juvenil e as estratégias a desenvolver no interior da escola para ter sucesso. “Uma fronteira separa o mundo do trabalho e dos estudos, e aquela da ‘vida’ construída sobre a sociabilidade juvenil (...). A experiência dos indivíduos está dissociada entre a lógica de ação racional e instrumental, e uma lógica visando à expressão, à integração social e à

comunicação. Por vezes, evidentemente, este tipo de experiência juvenil pode engendrar condutas de retraimento e de abandono quando o sentimento de utilidade dos estudos e do trabalho se perde, e quando a organização escolar não consegue assegurar o mínimo de integração” (DUBET, 1996, p 30-31);

- c) Na terceira camada, está o limite inferior do sistema escolar, onde se localizam aqueles que muitas vezes são taxados de fracassados e acabam assumindo responsabilidade pelo “fracasso” na esfera da formação. Para estes, não faz sentido permanecer na escola, daí a busca de novos espaços para a produção da socialização, seja ele de base territorial, religiosa, étnica ou de outra natureza. E, quando decidem permanecer na escola, sua tendência pode ser a de produzir uma contracultura escolar.

No caso brasileiro, ainda é preciso destacar que, dentro de cada grupo há diferenças e que ainda existem jovens que sequer entram no processo de universalização do ensino. Além disso, há uma socialização de uma parcela dos jovens brasileiros a partir de sua inserção nas atividades subterrâneas<sup>38</sup>, apontadas por Pais (1991). Para melhor compreender estas dimensões é necessária uma análise qualitativamente diferente daquela realizada por Dubet.

No foco deste trabalho estão os estudantes de curso superior, em sua maioria integrantes do primeiro estrato acima descrito. Dadas as características adquiridas pelo ensino superior no Brasil, já encontramos estudantes que apresentam maior identificação com o segundo grupo. Embora alguns números mais amplos possam indicar o perfil da juventude como um todo, isto se dá em função da carência de dados que permitam analisar como são percebidos a formação, o trabalho e a inserção profissional nos diferentes estratos, uma vez que a contextualização busca contemplar prioritariamente fatores relacionados com a juventude universitária.

Com o “milagre brasileiro” nas décadas de 1960 e 1970, desenvolvem-se novos setores sociais e as classes médias urbanas ampliam consideravelmente sua importância demográfica, social, cultural e política. Assim, ocupam os espaços abertos nos setores de infra-estrutura, financeiro e de serviços, vinculados ou não a uma burocracia estatal que se expande com o crescimento do setor público da economia. As famílias da imensa maioria dos jovens formandos da população estudada passam a integrar o mercado de trabalho e de

---

<sup>38</sup> Atividades ligadas à ilegalidade seja à violência (tráfico, roubos, assassinatos), à prostituição ou o trabalho escravo ou com traços do trabalho escravo.



consumo precisamente nesse período, quando as classes médias e altas da sociedade brasileira se tornam as principais beneficiárias da ampliação das oportunidades ocupacionais e da acelerada expansão da sociedade de consumo. No período, consolida-se uma dinâmica de mobilidade social que fundamentalmente concorre para a manutenção das ‘regras de passagem’ aos estratos sociais mais elevados (PASTORE; VALLE SILVA, 2000), supondo, invariavelmente, uma escolarização mais longa e, sobretudo, o ingresso na Universidade. Este é o “passaporte” quase imprescindível para participar das oportunidades melhor remuneradas e mais valorizadas no mercado de trabalho e de difícil acesso para a maior parte dos setores populares, dadas as desigualdades de condições de acesso a uma escolarização de qualidade.

As transformações na esfera do trabalho impulsionam o conhecimento que passa a ser o principal ativo das organizações e a chave da vantagem competitiva sustentável no novo paradigma técnico-produtivo sustenta mudanças estruturais no mercado de trabalho, com ênfase nas ocupações profissionais superiores e diretivas (POCHMANN, 2001). O conhecimento e sua distribuição através do sistema educacional se tornam ainda mais estratégicas para a integração dos chamados países em desenvolvimento, como o Brasil, em condições de fazer frente à competição internacional.

A expansão educacional das últimas décadas por sua vez eleva o nível instrucional da população e diminui as desigualdades entre regiões, grupos de cor, de gênero e de estratos de renda. Dados da pesquisa do perfil da juventude brasileira mostram que os jovens, quando demandados sobre a importância da escola em comparação a diversos outros aspectos da vida, 76% apontam-na como muito importante para seu futuro profissional. No entanto, 58% declaram-se descrentes com relação à conquista imediata de trabalho (ABRAMO; BRANCO, 2005). A crença depositada na escola refere-se principalmente ao tempo futuro, pois reconhecem os limites da instituição para impactar sobre suas vidas no presente, especialmente no que se refere à inserção profissional.

Já o trabalho está fortemente presente no imaginário dos jovens brasileiros (CORROCHANO, 2001; MARTINS, 2004) e representa o segundo assunto<sup>39</sup> de maior interesse dos grupos juvenis (ABRAMO; BRANCO, 2005). De acordo com os autores, esta importância não representa que os jovens estejam imbuídos de uma “ética do trabalho”. Apesar de estarem socializados em sociedades do trabalho em crise, ou justamente por isso, esses jovens não apenas precisam dele para sobreviver, mas o encaram como espaço de

---

<sup>39</sup> Considerando a questão como “problemas de interesse” em primeiro lugar ficam a violência/segurança; já quando a questão é sobre “assunto de interesse” a educação fica em primeiro.

construção identitária e de significação subjetiva. A maior parte dos estudantes não considera o trabalho como elemento organizador de sua vida cotidiana, mas o vislumbra como meio de se realizar profissionalmente.

Se a qualificação é vista como a principal alternativa para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, para o próprio problema de geração de emprego, para muitos jovens adultos, o fim de um curso universitário significa a promessa de uma nova fase de vida, marcado pelo início do exercício da profissão escolhida. No entanto, um dos principais problemas com os quais os recém-formados se deparam é a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho. Há algumas décadas, o diploma universitário sugere garantia para emprego bem remunerado ou boa colocação no mercado de profissionais autônomos; hoje, porém, a realidade é diferente. Há uma nítida redução no número de empregos oferecidos, além de inovações tecnológicas transformarem profundamente o campo das ocupações profissionais. Por conseguinte, espera-se que o trabalhador seja mais flexível, apresentando maior repertório de habilidades e competências. A responsabilidade para desenvolver as competências que possibilitem atender a essa demanda do mercado de trabalho fica a cargo do indivíduo que é visto como responsável tanto por seu sucesso quanto por seu fracasso.

Sabe-se que, embora pese a importância das credenciais escolares para inserção e permanência no emprego, a educação não tem se mostrado suficiente diante do problema estrutural da geração de empregos. Apesar da democratização do acesso a níveis mais altos de escolaridade e das apreciações positivas sobre a escola no que se refere ao futuro profissional, não há uma relação direta entre maiores níveis de escolaridade e inserção no mercado de trabalho, já que o emprego é distribuído de forma seletiva por condicionantes que estão além da formação.

Embora os níveis de escolarização tenham crescido no país, esse incremento de escolaridade não resulta numa alteração do padrão de articulação entre estudo e trabalho e poucos se beneficiam de uma permanência prolongada na escola e um ingresso tardio no mercado de trabalho (HASENBALG, 2003). Mais ainda, o avanço educacional da década de 1990 sugere a possibilidade de uma separação entre estrutura educacional e estrutura ocupacional, com a população mais educada, principalmente a mais jovem enfrentando oportunidades de emprego de nível inferior ao que teriam capacidade de desenvolver.

As oportunidades ocupacionais são distribuídas de modo seletivo no mercado de trabalho. No caso brasileiro, os percursos ocupacionais se dão num mercado estruturalmente

complexo, heterogêneo e flexível, onde não prevalece a polaridade clássica do capitalismo (emprego formal de um lado, desemprego aberto do outro), mas uma zona ampla e cinzenta entre dois pólos, preenchida por formas de ocupação atípicas em relação à norma salarial e transições sistemáticas entre situações ocupacionais (GUIMARAES, 2005).

A conquista de um espaço no mercado não depende apenas de um diploma, mas também de características pessoais, competências específicas, redes de relações e capacidade de ajustar-se a diferentes demandas de trabalho. Mesmo com o fim do curso e o possível ingresso no mercado de trabalho, é corrente a preferência por continuar vivendo com os pais, evitando o risco de assumir, de imediato, uma vida economicamente independente. A permanência na casa dos pais é o argumento alegado para a não antecipação de grandes mudanças pós-formatura. Morar sozinho ou constituir família são, até há algumas gerações atrás, aspirações que demarcavam o ingresso na vida adulta (SPOSITO, 1995).

De acordo com Sparta (1993), a entrada na universidade tem assumido para o jovem brasileiro um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, como se o ingresso na educação superior fosse uma continuidade natural a ser assumida por quem termina o ensino médio e a única alternativa disponível de inserção no mundo do trabalho. Essa valorização da educação superior, principalmente dos cursos mais tradicionais, vem exercendo influência negativa sobre as diretrizes do ensino médio, que está deixando de lado seu papel de preparação do jovem para o mundo adulto, conforme defendido pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), e se transformado em um veículo de preparação para o concurso vestibular.

O interesse dos estudantes brasileiros por universidades públicas permanece bastante representativo, uma vez que não pesa apenas o aspecto financeiro, mas também a qualidade do ensino reconhecida nacional e internacionalmente. Logo, as universidades públicas têm se constituído como um espaço de manutenção do *status* da classe média alta e, por outro lado, uma possibilidade de ascensão social de pessoas da classe média baixa – e em alguns casos baixa - que conseguem romper as barreiras do vestibular. Os estudantes oriundos de famílias que podem pagar os estudos têm maior liberdade na escolha de uma carreira universitária ou tecnológica; o restante dos jovens precisa trabalhar para a própria manutenção. Nesses casos, a liberdade de escolha de uma carreira universitária ou tecnológica se restringem como evidenciam estudos sobre o perfil do aluno de cursos noturnos ou de carreiras cuja relação candidato/vaga é menor (FERRETI, 1992).

O grau de escolarização almejado para os filhos é variável de acordo com duas ordens de fatores. De um lado, a posição da família na estrutura da sociedade; vale dizer que a inserção em uma classe ou camada social estabelece limites na escolarização dos filhos e ainda delimita o acesso a estabelecimentos de ensino de qualidade diferencial, que facilitam ou dificultam a conquista de postos de trabalho. Por outro lado, fatores de ordem cultural, presentes nas representações da família acerca do significado e do valor da escola, contribuem para ordenar a ação parental quanto à escolarização dos filhos. O significado simbólico atribuído à escola pública e à privada e ao processo educacional canaliza e direciona a orientação e as oportunidades de escolarização que os pais oferecem aos filhos (SPARTA, 2005).

Entre as camadas médias há um enorme empenho para que os filhos tenham acesso ao curso superior. Nas representações de pais e de filhos, a escolarização superior é avaliada como recurso que qualifica a força de trabalho, habilitando-a a disputar empregos melhor remunerados, revestidos de maior valor simbólico, e a competir por posições hierárquicas elevadas nas empresas.

Para outros jovens, o curso superior representa um investimento de vulto, estando a escolha do curso condicionada a vários elementos, dentre os quais um dos mais relevantes é representado pela influência familiar, o que não exclui a sua decisão pessoal. No entanto, esse investimento é considerado compensador, uma vez que qualifica a força de trabalho, possibilitando a seu portador exercer atividades melhor remuneradas e dotadas de valor simbólico mais elevado, havendo ainda a probabilidade de desempenhar tarefas que propiciem realização pessoal. Além do mais, para muitos jovens, um curso superior é necessário para que ele possa ascender na empresa em que trabalha, mesmo quando o curso não tem relação direta com suas atividades. Independente do tipo de estudante, o ingresso em um curso superior está associado a projetos de mobilidade social, o que não exclui outras motivações, tais como a aspiração de exercer determinada profissão e/ou o desejo de conhecimento.

As diferentes motivações que conduzem à escolha de um curso e de uma carreira podem ser incluídas em dois eixos. Uma das motivações tem como elemento nuclear a preocupação com a **profissionalização**; isto é, a escolha do curso está vinculada a representações bastante objetivas acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho. De acordo com essa concepção, a aquisição do conhecimento não é algo importante em si, mas tem um valor instrumental, pois capacita o sujeito a desempenhar determinada

tarefa. Certamente, a procura de satisfação pessoal e de realização profissional são fatores relevantes que ficam condicionadas ao sucesso profissional.

Outra motivação tem como eixo articulador a **vocação**, que compreende escolha de curso e de carreira fundada em representações que levam em conta a realização pessoal e profissional, em primeiro lugar. Nessa representação de carreira, o conhecimento não é apenas instrumental, ou meio para atingir fins, mas procurado como algo que tem valor próprio.

A escolha depende também do modo como a família representa e avalia a profissionalização dos filhos a partir do que Bourdieu (2005) chama de **capital cultural**. Assim sendo, a escolha da carreira não se configura como decisão exclusivamente individual; subordina-se tanto às condições financeiras da família quanto à posse de um determinado capital cultural. Nesse sentido, pode-se compreender porque determinados pais esforçam-se para manter os filhos estudando. Se as motivações que conduzem os alunos ao ensino superior são diversificadas, suas reações ao ingressar na universidade são bastante semelhantes, como pode ser documentado nos depoimentos dos estudantes.

As condições sócio-econômicas da família influenciam o acesso dos filhos aos cursos que os qualificam para profissões de maior prestígio e melhor remuneradas. Como a competição por esses cursos é grande, apenas os jovens provenientes de famílias com **capital cultural** e recursos financeiros elevados, para mantê-los em boas escolas privadas de segundo grau e fora do mercado de trabalho, podem preparar-se adequadamente para competir por vagas altamente disputadas e ultrapassar a barreira do vestibular. Todavia, não basta passar por essa barreira para concretizar aspirações de sucesso profissional. Além da redução no número de empregos, fato que não ocorre apenas no Brasil, o ingresso no mercado de trabalho depende de contingências diversas que muitas vezes valorizam mais a origem social do que a competência do candidato (SPOSITO, 1989).

É importante considerar as mediações entre a qualificação do trabalhador com diploma universitário e as regras do mercado de trabalho, regras essas que são impessoais e formais, para os candidatos anônimos e desconhecidos, e que se convertem em ordenações pessoais e informais. A cumplicidade de classe (BOURDIEU, 1998) gerada entre estudantes provenientes da mesma classe social, ou dos mesmos estratos, funda-se em critérios próprios de cada grupo, por meio dos quais se estabelece intensas lealdades. Essa cumplicidade entre iguais converte-se em instrumento poderoso para assegurar o acesso a determinados empregos, a cargos elevados, aos amigos originários dos mesmos segmentos sociais e das

mesmas instituições de ensino. Cria-se, desse modo, o que pode ser classificado como uma espécie de reserva de mercado para alguns poucos privilegiados, independentemente da competência que possam ter. É evidente que a competência tem de ser levada em conta, mas como um fator secundário.

No Brasil, a desconexão entre qualificação e trabalho pode ter efeitos imprevisíveis, pois a expansão do ensino público no pós-guerra vem muito mais atrelada às possibilidades de mobilidade social que a educação indica do que a conquista de um direito, diferentemente da França, onde a escola é pensada e planejada para formar o cidadão da república, expressando uma vocação democrática na sua origem (DUBAR, 2002). Nos anos 1950, em um contexto socioeconômico de crescimento, quando se inicia a incorporação maciça de jovens nos ensinos primário e médio, a escola se torne promotora de melhorias nas condições de vida das novas gerações em comparação à de seus pais. Atualmente num cenário de crescente desemprego e de formas atípicas de trabalho e, ao mesmo tempo, de desvalorização dos diplomas, a eficácia da escola tem sido relativizada (HASENBALG, 2003).

O mesmo processo de transformação tem levado a uma sociedade escolarizada, ou seja, à educação escolar como essencial para a sobrevivência do jovem (habilidades, conhecimentos e saberes, competência para uma melhor participação na esfera pública e afirmação de sua autonomia como sujeito). A referida transformação produz uma enorme crise nas possibilidades de mobilidade social ascendente via escola, por causa da escassa capacidade de absorção dessa população no mundo do trabalho. A disseminação das oportunidades escolares transforma os diplomas em bens comuns, que perdem a sua capacidade de credenciar os indivíduos para o mundo do trabalho, e induz a uma busca cada vez mais forte de novas oportunidades, configurando uma demanda endógena de escolaridade (SPOSITO, 2003)

Por outro lado, esta demanda não se concretizou na prática pela expansão das oportunidades escolares na década de 1990; várias pesquisas mostram que houve simultaneamente precarização e desagregação institucional (ZIBAS, FERRETI e TARTUCE, 2004), já que o crescimento era realizado em detrimento da qualidade do ensino (SPOSITO, 2005).

No Brasil, nas últimas décadas, as mudanças no cenário da produção e do mercado de trabalho contribuem para aumentar a ambigüidade na relação entre os títulos possuídos pelos agentes e os postos de trabalho disponíveis. Além do incremento da competição entre os

candidatos aos empregos, a definição das competências, habilidades ou conhecimentos, considerados necessários no mercado, também vem sendo modificada com o desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização. Tais transformações favorecem com frequência – em particular nos espaços de trabalho mais competitivos e melhor remunerados – interpretações ainda menos “objetivas” da titulação escolar, aumentando a importância da pertinência de cada candidato a redes sociais cuja influência possa amplificar o valor de seus títulos escolares. Nesse contexto, os portadores de maior volume de **capital social** tendem a obter uma rentabilidade de seu **capital escolar** ainda maior no mercado de trabalho (BOURDIEU, 1989).

A partir da década de 1990, o cenário econômico nacional sofre profundas mudanças no mesmo período, com reflexos que se fazem presentes ainda neste início de milênio: o crescimento médio anual da economia quase não ultrapassa o crescimento demográfico do país e fica aquém da expansão da economia mundial, tanto em relação ao comportamento da economia capitalista nos países periféricos como nos centrais, refletindo-se num decréscimo significativo dos postos de trabalho qualificados, especialmente na área industrial (POCHMANN, 2001). Em meio à difusão da chamada “nova divisão internacional do trabalho”, a economia brasileira encontra grandes obstáculos para a geração de novos postos de trabalho qualificados no processo de integração à economia mundial que é marcado pela subordinação às economias dos países centrais.

Mesmo mantendo uma estrutura social extremamente desigual, a mobilidade social no Brasil continua intensa também nas duas últimas décadas do século XX (PASTORE; VALLE SILVA, 2000). Ela apresenta importantes variações qualitativas, com o incremento da **mobilidade circular** e o conseqüente aumento da importância da qualificação e da formação educacional que influenciam a dinâmica intergeracional e tencionam as estratégias familiares de reprodução social, particularmente no que tange aos investimentos educacionais na prole. Nas camadas médias e altas, frequentemente expostas ao risco de uma mobilidade descendente, O’Dougherty (1998) observa que, mesmo em tempos de crise, o investimento na educação dos filhos, mantendo-os em escolas particulares, se apresentava como uma necessidade incontestável. Isto é justificado geralmente pela falta de alternativas viáveis de qualidade no sistema público de ensino, indicando que a aposta na “boa” educação tende a se tornar ainda mais enfática e intensa, com base na centralidade das estratégias educativas familiares para assegurar a reprodução social e cultural do grupo.

Na sessão seguinte trata-se das mudanças na forma de desenvolvimento do sistema de ensino superior no Brasil a partir das últimas décadas do século XX, com destaque para os cursos de administração.

### **10.3 O “novo” Sistema de ensino Brasileiro: os cursos de Administração**

Com o crescimento da população urbana, aumenta a demanda por educação e as classes médias passam a fazer pressão para ter maior acesso às universidades, pois percebem a educação como decisiva para a mobilidade social ascendente. O ensino universitário anterior a este período é praticamente um privilégio. Em 1960, para uma população de 70 milhões de habitantes, há apenas 100 mil matrículas no ensino superior. Hoje a população é de 180 milhões e há aproximadamente 3,9 milhões de matrículas anuais no ensino superior.

Até a década de 1970 o número de vagas oferecidas no ensino superior é bastante reduzido e o sistema de ingresso, o vestibular, extremamente seletivo. O sistema de exame vestibular no Brasil difere do *bacalauréat (bac)*, o sistema francês. Enquanto o referido exame é realizado na saída do ensino médio e habilita o jovem a ingressar no mercado de trabalho ou em qualquer curso superior (para a área na qual ele foi aprovado no *bac*), no Brasil o vestibular é um exame de entrada no ciclo superior, para um determinado curso em uma universidade para o qual o exame específico é realizado. A aprovação no vestibular<sup>40</sup> não tem nenhum significado formal<sup>41</sup> para o ingresso no mundo do trabalho.

O ensino superior no Brasil, por muito tempo foi espaço exclusivo das instituições públicas, fato que começa a alterar-se nas últimas décadas do século XX. Até o início dos anos 1960, o ensino superior brasileiro contava com cerca de uma centena de instituições, a maioria delas de pequeno porte, voltadas basicamente para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado. Esses estabelecimentos, voltados para a reprodução de quadros da elite nacional, abrigam menos de 100 mil

---

<sup>40</sup> O sistema de seleção para ingresso na universidade está em mudança. O vestibular, processo realizado individualmente pelas universidades está para ser substituído pelas notas do ENEM, um teste de nível nacional organizado pelo Governo Federal.

<sup>41</sup> Utilizo o termo formal, pois o vestibular não tem relação com a capacitação técnica para ingresso no mundo do trabalho, uma vez que é um sistema de seleção que determina o ingresso em um curso de formação. No entanto, pelo que foi encontrado nas entrevistas, o ingresso no ensino superior, ou seja, a aprovação no vestibular é um importante marco simbólico para a entrada no mercado de trabalho.



estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino. Tal quadro contrasta fortemente com a complexa rede de estabelecimentos constituída ao longo desses anos, portadora de formatos organizacionais e tamanhos variados (MARTINS, 2000).

No período da ditadura militar (1964-1985), a aproximação dos empresários do ensino com os governos militares faz com que a representação destes nos conselhos de educação, inclusive no federal, seja majoritária. Sendo maioria, eles começam a propor leis que favoreçam seu ramo de atuação. Desta forma, incentivadas pelo aumento na demanda de vagas resultante da crescente industrialização, pelo ritmo reduzido da expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições de ensino superior (IES) privadas multiplicam-se em número e crescem em tamanho. Algumas ganham até o *status* de universidade. Mais recentemente, as instituições privadas ingressam no lucrativo esquema de multiplicação espacial – as universidades “multicampus”, dentro das áreas metropolitanas e em mais de um estado brasileira (CUNHA, 2004).

A privatização do ensino superior é acelerada durante o governo Fernando Henrique, sobretudo no segundo mandato (1998-2003), como se observa na tabela 8.2. O número de instituições privadas, em especial as universidades e centros universitários, aumenta consideravelmente, resultando na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento faz-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro. Interessante marcar que, ao mesmo tempo, em que as universidades federais têm recursos reduzidos para continuarem a operar, as IES privadas recebem benefícios, como o financiamento das mensalidades cobradas aos estudantes e linha de crédito exclusiva para investimento, a juros subsidiados. Evidencia-se que as políticas do Governo FHC voltadas para as esferas pública e privada do ensino superior são distintas, mas compatíveis e convergentes.

Em 2007 o país chega ao número de 2.281 IES, das quais 89,1%, ou seja, 1.032 são privadas. As faculdades privadas representam 80,24% do total de IES. No entanto deve ser destacado que embora existam quase nove vezes mais instituições de ensino superior privadas do que públicas, o número de universidades privadas é praticamente igual.

**Tabela 10.2 Número de instituições públicas e privadas no Brasil**

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1980	882	200	22,7%	682	77,3%
1981	876	259	29,6%	617	70,4%
1982	873	259	29,7%	614	70,3%
1983	861	246	28,6%	615	71,4%
1984	847	238	28,1%	609	71,9%
1985	859	233	27,1%	626	72,9%
1986	855	261	30,5%	594	69,5%
1987	853	240	28,1%	613	71,9%
1988	871	233	26,8%	638	73,2%
1989	902	220	24,4%	682	75,6%
1990	918	222	24,2%	696	75,8%
1991	893	222	24,9%	671	75,1%
1992	893	227	25,4%	666	74,6%
1993	873	221	25,3%	652	74,7%
1994	851	218	25,6%	633	74,4%
1995	894	210	23,5%	684	76,5%
1996	922	211	22,9%	711	77,1%
1997	900	211	23,4%	689	76,6%
1998	973	209	21,5%	764	78,5%
1999	1097	192	17,5%	905	82,5%
2000	1180	176	14,9%	1004	85,1%
2001	1391	183	13,2%	1208	86,8%
2002	1637	195	11,9%	1442	88,1%
2003	1859	207	11,1%	1652	88,9%
2004	2013	224	11,1%	1789	88,9%
2005	2165	231	10,7%	1934	89,3%
2006	2270	242	10,7%	2022	89,1%
2007	2281	249	10,9%	2032	89,1%

Fonte: MEC/Inep/Deaes

Em termos de vagas, em 1995 Fernando Henrique encontra o ensino superior com 1,2 milhões de estudantes de graduação e o deixa com 3,5 milhões, ou seja, um crescimento de 209% em oito anos. O alunado do setor público cresce um pouco, mas é o do setor privado que impulsiona essa curva ascendente. No início desse período, o setor privado responde por cerca de 60% do efetivo discente, ao fim dele essa proporção sube a 70%. O número de universidades públicas fica estagnado, mas as privadas subem de 63 a 84. E o de centros universitários, de zero a 77, dos quais 74 privados. A periferia das áreas metropolitanas e as

idades do interior passam à frente das capitais na disputa pelos estudantes (de 54% para 46% em 2002).

A ampliação da disponibilidade de vagas no Ensino Superior é acompanhada também por importantes mudanças no papel social da Universidade, que deixa de formar apenas uma pequena elite dirigente e uns poucos profissionais liberais, para incorporar inúmeras outras funções relacionadas com o aumento de seus estudantes e docentes e a proliferação e expansão do ensino e da pesquisa a novas áreas do saber (FURLANI, 1998). Todavia, apesar do expressivo aumento do número de matrículas indicarem certa democratização no acesso, o caráter seletivo do sistema tem persistido expressando-se na diversificação e segmentação entre as diferentes carreiras, cursos, instituições, turnos de funcionamento e corpo docente. Tal diversificação torna bastante complexa a caracterização das instituições e das formações oferecidas, uma vez que intensifica ainda mais a hierarquização entre cursos, instituições e carreiras, segundo o prestígio social que lhes é atribuído.

Cabe considerar ainda que menos de 10% da população brasileira na faixa etária de 20 a 24 anos chega à Universidade, percentual considerado baixo, inclusive na comparação com outros países da América Latina (SCHARTZMAN, 1999). Continua, portanto, um amplo domínio da clientela oriunda dos estratos médios e altos da sociedade, especialmente nas instituições consideradas de excelência (públicas mais antigas e algumas poucas instituições privadas com extensa tradição de pesquisa), entre as quais se incluem as universidades católicas (ROMANELLI, 2000).

As marcantes transformações do sistema de Ensino Superior, não apenas no Brasil como em toda a América Latina, ocorrem em paralelo com grandes mudanças nessas sociedades, marcadas pela urbanização, pelo crescimento da desigualdade na distribuição da renda e pela instabilidade política e econômica. A trajetória histórica do Ensino Superior no Brasil corresponde à forma como a oferta e a demanda se articulam nesse contexto social, político e econômico em transformação, com destaque para os novos agentes sociais que passam a postular com intensidade crescente o acesso à Universidade. Verifica-se assim uma progressiva modificação da população usuária do sistema, com o aumento da participação feminina nos diversos segmentos, o incremento das matrículas no ensino noturno com alunos em geral mais velhos (e já inseridos no mercado de trabalho), e ainda novas demandas de acesso por parte de contingentes da população recém-urbanizada, sobretudo do interior (FURLANI, 1998).

Quanto ao curso de Administração, deve-se considerar que a escolarização é recente, embora a administração como atividade humana se perca ao longo dos séculos. Há pouco tempo é cogitada como objeto de escolarização e, principalmente, no interior da universidade. É depois da Segunda Guerra Mundial que estabelecem programas de Administração, momento em que o mundo experimenta grande otimismo com relação ao futuro. A perspectiva é de que todos os problemas da humanidade sejam solucionados pelo desenvolvimento econômico que, se supõe, rapidamente, traz consigo também o crescimento social e político. Busca-se modernizar tanto organizações públicas como privadas. No Brasil, este movimento começa a partir dos anos 1930, buscando alinhamento com o desenvolvimento dos Estados Unidos.

No que diz respeito aos cursos de Administração, só a partir do final da década de 1940 começam a serem criadas as primeiras instituições universitárias voltadas para a área. Neste momento os cursos ainda estão voltados para a especialização, ao contrário do modelo do gestor generalista que se desenvolve anos depois. As ciências sociais já têm conquistado seu espaço há algum tempo nas universidades européias e norte americanas por volta dos anos 1930. Estas chegam ao Brasil junto com as grandes transformações econômicas e sociais. O país busca recuperar o atraso de seu desenvolvimento, comparado a outros países da América Latina como Chile e Argentina.

A proposta de que os cursos de Administração devem formar profissionais para a área empresarial privada soa como novidade nas décadas de 1950 e 1960. A carreira de administrador público já é mais visível, dado o caráter de organização do Estado, onde não há propriedade daqueles que o gerenciam, mas nas empresas, há entendimento de que a tarefa de gerenciá-las cabe aos seus proprietários. Isto se deve ao caráter ainda incipiente da indústria nacional na época. É pensamento na ocasião que a administração cabe aos herdeiros dos proprietários, independente de suas capacidades administrativas.

A legitimação do profissional de Administração nas empresas brasileiras vem apenas quando há crescimento significativo das organizações, impossibilitando que os proprietários continuassem a dirigi-las sem o suporte de profissionais capacitados. Além disso, o aumento da competitividade vem requerer um melhor desempenho, ampliando a necessidade da administração como um conjunto de técnicas organizado.

A década de 1970 é marcada por um crescimento desordenado do ensino de graduação, sem qualquer subordinação a regras de qualidade ou de avaliação de desempenho.

Explora-se a demanda e multiplicam-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade. Essa situação leva o Conselho Federal de Educação a suspender o recebimento de solicitações de registro dessas instituições e promove a revisão das normas. Durante quase uma década o sistema de ensino superior fica estagnado, aumentando a já enorme demanda reprimida. Durante as décadas de 1980 e 1990, a evolução das matrículas no ensino superior público não acompanha o crescimento populacional. Como consequência, crescem de forma exponencial as matrículas nas instituições privadas de ensino superior como forma de atender a demanda reprimida. Esta tendência se mantém na década seguinte, como pode ser verificado nas tabelas 10.3 e 10.4 (BERTERO, 2007).

**Tabela 10.3 Evolução do número de cursos de Administração no Brasil**

Ano	Cursos					
	<i>Total</i>	<i>Federal</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Particular</i>	<i>Comun/ Confes</i>
2000	989	74	55	27	499	334
2001	1 205	77	59	30	668	371
2002	1 413	83	62	37	842	389
2003	1 710	84	67	41	1 064	454
2004	2 046	91	82	48	1 267	558
2005	2 484	90	84	56	1 530	724
2006	2 836	113	103	63	1 709	848
2007	2 886	118	107	62	1 864	735

Fonte: MEC/INEP (Elaboração do autor)

**Tabela 10.4. Evolução do número de matrículas em Administração no Brasil**

Ano	Matrículas					
	<i>Total</i>	<i>Federal</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Particular</i>	<i>Comun/ Confes/</i>
2000	338 789	22 139	18 040	11 219	459 823	127 568
2001	404 122	22 584	18 674	11 674	205 470	145 720
2002	493 104	23 839	19 460	16 358	273 435	160 012
2003	576 305	25 168	20 433	17 950	332 103	180 651
2004	640 724	25 312	22 198	19 094	377 071	197 049
2005	704 822	26 066	22 370	18 387	417 781	220 218
2006	768 693	26 430	23 606	20 428	459 529	238 700
2007	798 755	28 038	26 352	21 216	511 506	211 643

Fonte: MEC/INEP (Elaboração do autor)

Como pode ser notado, no ensino superior de administração de empresas permanece a tendência de crescimento desordenado dos cursos de graduação, sendo um ensino em que nem sempre predomina a qualidade. Esta massificação dos cursos de administração não acontece nos países desenvolvidos e acredita-se que isto tenha ocorrido no Brasil devido à facilidade

para abrir um curso, visto que são necessários poucos investimentos em ativos fixos e o mesmo pode ser cursado em meio período, o que favorece o crescimento dos cursos noturnos.

O curso de administração, pela elevada demanda, pelo baixo custo e pela necessidade de reduzidos investimentos, propicia boas margens de lucro e empresarialmente é um produto interessante. No início dos anos 1990 a oferta de vagas é tanta que algumas IES, tendo dificuldades em preencher o número de vagas oferecidas, passam a fazer vários vestibulares e em alguns casos coincidem algumas listas de inscrição com as listas de aprovados no concurso vestibular (BERTERO, 2007).

A atratividade da profissão para muitos jovens, não só de classe alta e média alta, mas também de classe média baixa, assegura por muito tempo uma demanda crescente. Na maior parte das instituições de ensino superior privadas com objetivos empresariais, os serviços educacionais são tratados como negócio.

A partir de meados da década de 1990 ganham força as iniciativas governamentais de debater a qualidade e a universalidade do ensino superior. Diversos seminários e debates sobre o tema revelam uma dissociação entre a percepção da sociedade sobre o nosso sistema de ensino superior e a visão da comunidade acadêmica. Os diplomas emitidos não preparam os jovens para o mundo competitivo e exigente. Em consequência destes debates, na década de 1990 cria-se o Exame Nacional do Ensino Superior (Enade), como um dos critérios de avaliação do ensino superior e de credenciamento periódico das IES. Assim, é possível avaliar, credenciar e descredenciar universidades, e não apenas cursos isolados (ZOUAIN e OLIVEIRA, 2004). Esta, porém, iniciativa ainda não apresenta reflexos profundos sobre a estrutura do ensino superior no país.

Um dos principais desafios à atual educação superior no Brasil é a necessidade de ampliar o acesso e, ao mesmo tempo, controlar o processo de mercantilização, garantindo a qualidade do ensino. A noção de universidade mercantil se torna ainda mais forte no Brasil em função do quadro de demanda reprimida, no qual as instituições particulares de ensino superior surgem como mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior, ampliando significativamente a oferta de produtos educacionais. Esta característica se torna mais marcante nos dias atuais se considerar o crescimento do PROUNI<sup>42</sup> (Programa Universidade para Todos) e as metas do Governo Federal.

---

<sup>42</sup> O programa tem por "...finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo

O crescimento das matrículas aumenta, conseqüentemente, o número de alunos que buscam entrar no mercado de trabalho durante o curso superior. Entre as principais formas de ingresso estão os estágios, que serão mais detalhadamente discutidos a partir da próxima sessão.

#### ***10.4 A organização dos estágios no Brasil: os aspectos legais***

No Brasil, os estágios não obrigatórios foram instituídos pela Lei N.º 6.494 de 1977 e regulamentados pelo decreto Federal n.º 87.497 de 18/08/1982. Sua criação tem como principal proposta regular a prática de estágio de estudantes de ensino profissionalizante, supletivo e ensino superior que cresce naquele período. Essa lei determina que a experiência só possa ocorrer em locais que tenham condições de assegurar a realização de atividades práticas na linha de formação do estagiário, devendo o estudante estar regularmente matriculado em curso médio ou superior e haver conexão entre o que é estudado na instituição de ensino e o trabalho desenvolvido na empresa.

Na análise seguinte desta a três elementos presentes no texto dos documentos jurídicos que ainda representam o referencial de base da orientação dos estágios: o caráter formativo da prática; o papel da escola/universidade no processo; e os elementos que o distinguem da relação de emprego.

De acordo com o parágrafo terceiro do artigo primeiro da lei: *Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.* A importância do estágio como meio de aprendizagem é reforçada pelo decreto que compreende como estágio “as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho do seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação de instituição de ensino” (Art. 2).

Tanto a lei quanto o decreto assumem que a função primeira do estágio é de aprendizagem como complementação do conhecimento teórico por meio da vivência profissional prática. Nesse sentido o papel desempenhado pelas empresas tem uma função

---

Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.” (<http://prouni-inscricao.mec.gov.br>)

social que contribui para a formação dos futuros trabalhadores, auxiliando a comunidade da qual participa.

O papel da universidade já é apresentado neste artigo, que destaca sua função na coordenação do período de estágio. Esta função é reforçada nos artigos 3 e 4. No terceiro, salienta-se que por ter sua natureza principal didático-pedagógico, o estágio deve estar sob a responsabilidade da instituição de ensino, o qual deve contribuir para seu desenvolvimento fazendo com que os demais atores envolvidos colaborem no processo educativo. As escolas/universidades devem regular a inserção curricular na programação didático-pedagógica, na carga horária, na duração e na jornada de estágio curricular, não podendo ser inferior a um semestre letivo; estas são condições para que o estágio permaneça no campo dos programas curriculares, e sua sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação (Art.4).

Fica evidente que as instituições de ensino têm papel central na organização e regulação dos estágios, assegurando que estes sejam desenvolvidos de acordo com os conteúdos trabalhados no curso. Pode-se compreender que estas têm função central e garantem que o estágio ocorra dentro do caráter didático-pedagógico que foi criado.

No artigo 7 do Decreto é introduzido a ação de um outro ator que vem a se tornar importante neste processo. Segundo este artigo, *a instituição de ensino poderá recorrer aos serviços de agentes de integração públicos e privados, entre o sistema de ensino e os setores de produção, serviços, comunidade e governo, mediante condições acordadas em instrumento jurídico adequado.*

Estes agentes têm como função principal: identificar as oportunidades de estágios curriculares para a instituição de ensino; facilitar o ajuste das condições de estágios; prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, de campos e de oportunidades de estágios curriculares, bem como de execução do pagamento de bolsas, e outros serviços solicitados pela instituição de ensino; co-participar com a instituição de ensino no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares (Parágrafo único, Art. 7).

Como forma de reforçar os aspectos formativos do estágio, a lei ainda destaca que este *“não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvado o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais”* (Artigo 4, N° 6494 de 1977). Além disso, no artigo 5 é apontado que a



jornada de trabalho do estudante deve compatibilizar-se com o seu horário escolar, de modo a não prejudicar seu desempenho no curso.

Pelo exposto percebe-se que dado seu caráter didático, a prática de estágio não deve incorrer em custo para as organizações que se disponibilizam a acolher os estudantes, entretanto, estas podem oferecer uma compensação, que serve como ajuda de custo para as despesas de transporte e alimentação do estudante, ou como um reconhecimento da sua contribuição durante a realização do estágio. Nota-se que além desta contrapartida o contrato de estágio de acordo com a antiga lei não implica qualquer outro direito (férias, 13°, etc.) ou benefício trabalhista (transporte, alimentação, assistência médica, entre outros) para o estudante.

Na prática, em alguns cursos que oferecem um número reduzido de vagas de estágio como Publicidade e Propaganda, proliferaram as atividades voluntárias sem recebimento de bolsa. Já em outros como é o caso do curso de Administração, a “cultura” estabelecida é de que deve haver alguma compensação financeira para o estudante, tornando-se o pagamento da bolsa uma “obrigação social” por parte das empresas contratantes. Além disso, se construiu uma relação entre importância do estágio e responsabilidades e a bolsa paga, visto que a maior parte das grandes empresas tende a oferecer um valor mais elevado para os estudantes.

Por meio do texto da lei e do decreto é reforçado o caráter educativo que os estágios devem assumir e o seu distanciamento com a relação de emprego. A base legal do estágio é construída sobre a lógica das relações de ensino-aprendizagem, onde a atividade prática se desenvolve paralelamente à de ensino, complementando-a. A prática desenvolvida pelos estudantes nas organizações deve estar alinhada com a proposta das instituições de ensino e, desta forma, contribuir para o seu aprendizado.

Nos últimos anos, vê-se o número de estágios crescer rapidamente e tomar uma dimensão que impossibilita às universidades de acompanhá-los como proposto na lei de 1977. Desta forma, o papel dos centros de integração se torna fundamental na busca de vagas e no acompanhamento dos estágios. O que se observa é que estas instituições passam a tratar o encaminhamento dos jovens aos estagiários como um negócio, o que pode ser compreendido pela parcela da bolsa que lhes é paga pelas empresas e mesmo pela cobrança que algumas aplicam sobre o próprio estudantes. Desta forma, a relação de aprendizagem que deve ser suportada pela universidade na base do tripé com empresa e estudantes, passa a ficar sob a responsabilidade de instituições que não têm como principal objetivo a aprendizagem.

O tratamento dos estudantes e empresas como clientes, se por um lado pode representar o profissionalismo da relação estabelecida, por outro lado mostra a perspectiva de negócio utilizada por estes centros. Ao deixar para estas instituições o papel de acompanhamento e suporte do processo de ensino as escolas/universidades acabam por enfraquecer ainda mais a relação de aprendizagem em que deveria se basear o estágio. No final da década de 1990 e início dos anos 2000, diversas empresas de alocação de pessoal terceirizado ou de contratos temporários passam também a atuar como agenciadores de estágio, como se esta fosse mais uma das práticas de flexibilização de trabalho com as quais operam.

#### **10.4.1 A discussão sobre a nova proposta da lei de estágios**

Buscando resolver estas divergências com a proposta inicial pela qual os estágios foram criados, a partir de 2006 inicia-se a discussão no Congresso Nacional para reformulação da lei dos estágios. Para melhor compreender como está o funcionamento dos estágios e ouvir as partes envolvidas, são realizadas assembleias em diversas capitais.

A assembleia em Porto Alegre ocorreu em 16 de junho de 2006 com a participação de representantes de universidades, dos centros de integração, do empresariado, de delegados do trabalho e de organizações estudantis.

Ao acompanhar esta discussão nota-se que o debate está bastante distante dos objetivos pelos quais foi instituída a lei de 1977. Nesta época os participantes reconhecem um crescimento da utilização dos estágios como forma de flexibilização do trabalho, tornando este uma prática bastante próxima do trabalho assalariado, mas sem os mesmos direitos. No entanto, as discussões em torno da mudança da lei, mais do que regular a situação, tem como preocupação central estender as proteções sociais aos estágios, afirmando-os como uma relação de trabalho intermediária entre o emprego formal e o trabalho precário.

A incorporação de direitos como férias, 13º salário e regulamentação de benefícios como vale transporte, alimentação, assistência à saúde, entre outros, estão no centro da pauta de discussão do novo projeto de lei para regulamentação dos estágios. Apesar da idéia positiva de ampliar os ganhos do jovem durante seu período de experiência, estas modificações só conduzem a uma maior aproximação entre estágio e emprego formal.

Quanto ao objetivo do estágio, o novo projeto de lei reafirma que a função primeira da prática de estágio é o aprendizado dos estudantes. Esta ideia é conhecida e compartilhada por todos os entrevistados, embora para alguns este também seja o momento ideal para garantirem sua inserção profissional, estando bem próximo da esfera do emprego.

Em alguns casos, o estágio torna-se um concorrente da própria formação, quando o aluno deixa esta em segundo plano e assume o estágio como tarefa mais importante e dispensa maior dedicação, tendo os professores que reconhecer e aceitar esta situação. Como destaca um dos professores participantes da assembleia: *“Às vezes o aluno ele tem de fazer uma disciplina que é no horário do estágio dele, daí ele quer que a disciplina, que o professor seja sensível e reduza a presença dele na sala de aula porque ele tem estágio, mas não pode isso. A aula é menos importante do que o estágio, porque no estágio ele ganha.*

Ao acompanhar a fala dos participantes da assembleia, nota-se uma distorção ou mau entendimento sobre qual deveria ser a função principal dos estágios que, neste caso, deixa de ser a complementação do ensino e passa a meio de sustento e pagamento dos custos universitários. Esta situação leva a um círculo vicioso, onde o aluno de escolas/universidades privadas busca o estágio como forma de obtenção de renda, assumindo-o como trabalho e, muitas vezes, deixando o curso em segundo plano. Ao analisar as discussões presentes sobre as mudanças da lei, observa-se que estas estão mais centradas em questões, como a jornada de trabalho e benefícios oferecidos aos estagiários, reforçando o tratamento deste como forma de emprego.

Pela experiência do CIEE, pela cultura criada já no Estado do Rio Grande do Sul entre estabelecimentos de Ensino Superior e as empresas, tanto públicas quanto privadas, a carga de oito horas é, não só um instrumento de aperfeiçoamento na formação do estudante de nível superior - inclusive por ele já ser adulto -, mas a diminuição de oito para seis horas temos aqui várias cartas de faculdades, tem ocasionado a evasão. Consequentemente a evasão escolar traz dois prejuízos: para a instituição de ensino e para o próprio estudante, que, muitas vezes, utiliza a sua bolsa para a maior parte da sua própria sustentação. *(Representante do CIEE durante Assembléia sobre Projeto de lei)*

Trabalhar seis horas não é uma coisa que vá prejudicar o estudante, não é uma coisa que vá prejudicar seus estudos. Trabalhar seis horas é o normal de toda pessoa, é o normal de todo ser humano. Eu não me importo de fazer seis horas de estágio. Nós não temos que discutir seis horas de estágio; nós temos que discutir as situações que os estagiários passam, hoje, dentro das empresas. Tem gente fazendo trabalho braçal de dez, doze horas e tendo tempo para estudar também *(Representante Estudantil durante Assembléia sobre Projeto de lei)*

...é importantíssima a possibilidade do estudante estagiário ter a possibilidade de receber vale-refeição, vale-transporte, é preciso garantir férias remuneradas

para estagiário, período de descanso, que todo trabalhador brasileiro tem, é preciso garantir esse direito aos estagiários. É preciso também, já foi falado aqui, mas eu queria reforçar a questão da carga horária de 6 horas diárias. *(Representante da UNE durante Assembleia sobre Projeto de lei)*

Nós temos que pagar a nossa faculdade privada de alguma maneira, e, se não for pelo estágio, a gente não consegue, porque as empresas vêem no estágio uma maneira de colocar no mercado de trabalho o estudante sem experiência. E, se eu não fizer oito horas de estágio, eu vou procurar um emprego de oito horas, porque eu preciso ganhar dinheiro para pagar a faculdade, senão, não pago! *(Representante estudantil durante Assembleia sobre Projeto de lei)*

As citações acima representam o posicionamento de diferentes atores envolvidos no processo de estágio, quando a discussão centra-se na jornada de trabalho. Observa-se três posicionamentos distintos, o das universidades, que tentam assegurar a importância dos aspectos educativo pedagógicos do estágio; os centros de integração, que tentam garantir seu negócio já que perdem um significativo número de contratos, depois que o governo do estado do Rio Grande do Sul instituiu uma lei que obriga os estágios de nível médio a terem duração máxima de 20 horas semanais; e o dos estudantes que buscam assegurar sua fonte de renda e pagamento dos custos de ensino.

A discussão da jornada de trabalho, antes de melhorar a prática e o acompanhamento do estágio evidencia que este está cada vez mais incorporando às questões de debate do trabalho assalariado. Além do número de horas, também têm um grande espaço de discussão o número de estagiários por empresa em relação ao número de efetivos e extensão de direitos trabalhistas e benefícios aos estagiários, discussões estas que também estão voltadas a aproximar o estágio da relação de emprego. Assim, pode-se depreender que o atual projeto se encaminha para legalizar o tratamento do estágio como um pré-emprego, enquanto os objetivos instituídos são bastante distintos.

#### **10.4.2 A nova lei dos estágios**

No dia 26 de setembro de 2008 entra em vigor a Lei nº 11.788, a nova lei dos estágios que traz uma série de mudanças em comparação com a anterior, estando algumas destas modificações presentes nas discussões das assembleias e incorporadas no texto da lei. Entre os principais pontos destaca-se o reforço da função educativa do estágio; a delimitação do papel de universidades, centros de integração e empresas e a incorporação de alguns direitos que reconhecem o estudante como um jovem trabalhador.

O primeiro aspecto a ser destacado pela nova lei é o caráter pedagógico do estágio, relacionado com a educação e formação do aluno. Conforme indica o Art 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando 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.

Nota-se que a definição também enfatiza que o estágio é uma via de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, incorpora a função de responsável pela inserção profissional que era ausente na versão anterior da lei. Outro ponto importante é a definição integrada de estágios obrigatórios e não-obrigatórios, os quais são organizados de maneira bastante distinta visto que os primeiros dizem respeito à relação entre aluno, empresa e universidade, enquanto o segundo é fortemente marcado pela presença do agente integrador. São colocados em igualdade de condições estudantes de nível médio, especial e superior, que na prática têm um tratamento bastante diferenciado durante o período de estágio.

Na relação aluno-empresa é reforçado que o estágio não crie vínculo empregatício, desde que se observem alguns requisitos: a) matrícula e freqüência regular do aluno na escola/universidade; b) assinatura do termo de compromisso entre aluno, organização que concede o estágio e a instituição de ensino; c) compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e as previstas no termo de compromisso.

No papel dos agentes integradores, é apontado que estes têm por função: cadastrar os estudantes, identificar oportunidades de estágio, ajustar suas condições de realização, fazer o acompanhamento administrativo e encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais (sendo vedada a cobrança deste serviço aos estudantes). Outro ponto importante é a responsabilidade civil dos agentes de integração caso encaminhem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com o currículo do curso.

Tais pontos tornam-se importantes devido à ampliação do número de vagas de estágio que não têm relação com o curso e a cobrança de taxas dos estudantes para manutenção de cadastro e informação das vagas abertas, que começa a ser praticada por alguns centros de integração de São Paulo<sup>43</sup>. A falta de um acompanhamento mais próximo por parte das instituições de ensino e dos órgãos governamentais faziam com que o desenvolvimento dos

---

<sup>43</sup> Informação obtida na assembléia de 16 de junho de 2007.

estágios se desse de modo desorganizado, ficando o mesmo sob a tutela dos centros de integração e empresas.

Para mudar esta prática, a Lei nº 11.788 destaca a importância das instituições de ensino na realização dos estágios e aponta como sendo suas obrigações: a) assinar o termo de compromisso com o aluno, indicando as necessidades de adaptação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar; b) avaliar as instalações do local onde o estágio se realiza e sua adequação à formação social e profissional; c) indicar professor responsável da área em que o aluno realizará o estágio. O professor deve acompanhar e avaliar as atividades do estagiário, a partir do plano de atividades a ser desenvolvido pelas três partes envolvidas; d) demandar que o aluno apresente, no máximo a cada seis meses, o relatório das atividades; e) acompanhar a realização do termo de compromisso e encaminhar o aluno para outro local caso haja descumprimento; f) desenvolver instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos; g) informar às concedentes do estágio as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas no início do período letivo.

Para as empresas, são destacadas como responsabilidades: a) assinar termo de compromisso com a instituição de ensino e o aluno; b) disponibilizar instalações que permitam aos estudantes realizar atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; c) indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente; c) contratar seguro contra acidentes pessoais para o estudante; d) conferir termo de realização do estágio com resumo das tarefas realizadas e da avaliação de desempenho do estudante, quando do seu desligamento; e) conservar documentos que confirmem a relação de estágio para os casos de fiscalização; f) mandar, no máximo a cada seis meses, relatório de atividades à instituição de ensino<sup>44</sup>.

A jornada de atividade no estágio deve ser estabelecida em acordo com a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo ter compatibilidade com os horários das atividades escolares. Além disso, a duração do estágio não pode exceder dois anos e não deve ultrapassar 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos e 6 (seis) horas

---

<sup>44</sup> Art. 9º

diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

Todos estes itens vêm regularizar os excessos cometidos por algumas empresas em termos de duração do estágio, jornada de trabalho e utilização dos estagiários em tarefas não relacionadas com o curso de formação. Estes excessos, em grande parte eram justificados com a resposta de que não sendo proibida na lei (aquela de 1977) a prática é permitida. Também é uma forma de assegurar que o estágio não venha a concorrer ou ocupar lugar mais importante que o curso de formação, o que ocorria em algumas áreas. Na modalidade anterior, tão logo o estudante inicia o estágio, deixa o curso em segundo plano, pois acredita que o estágio representa mais conhecimento por permitir a vivência prática, além de ser o provedor dos ganhos que permitem a sua manutenção e ajudam a pagar a mensalidade do curso.

Além do regulamento de como deve ser a prática do estágio na empresa, a nova Lei incorpora vários benefícios ao estudante, os quais não estão previstos na lei anterior, conforme pode ser verificado no quadro 10.1.

	Lei nº 6.494 de 1977	Lei nº 11.788 de 2008	Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943
Jornada de trabalho	Não previsto	20 horas EM/30 horas ES	44 horas ou de acordo com categoria
Duração	2 anos (sugerido)	2 anos	Depende do contrato
Remuneração	Bolsa facultativa	Bolsa compulsória	Obrigatório
Auxílio Transporte	Não refere	Obrigatorio	Percentual
Férias	Não refere	30 dias após um ano, remunerado igual a bolsa	30 dias após um ano
Saúde e Segurança no trabalho	Não refere	Igual à CLT	CLT
Contribuição INSS	Não refere	Facultativo	Obrigatório

**Quadro 10.1 Comparativo das leis nº6.494 e nº 11.788**

Pelo quadro acima se observa que os benefícios oferecidos aos estudantes pela nova Lei aproximam o estágio da relação de trabalho formal, mesmo que esta mudança se reflita em opiniões contraditórias para os envolvidos nos estágios. Para os estudantes, estes benefícios representam o reconhecimento ao trabalho e a importância do estagiário nas empresas. Para os representantes dos centros de integração eles são responsáveis pela redução da oferta de vagas e, conseqüentemente, vai ampliar a dificuldade dos estudantes para ingressar no mercado de trabalho.

A alteração é recente e há um prazo para as empresas se adequarem às novas normas dos estágios; neste momento pode-se apenas fazer algumas inferências sobre a real alteração que a Lei vai trazer para o funcionamento dos estágios, apesar de não se ter dados concretos sobre o futuro dos estágios com a nova Lei.



## **Capítulo 11 A Interpretação dos Estágios no Brasil**

A partir da análise das entrevistas surgiram 26 categorias iniciais, que traziam toda diversidade e complexidade da organização dos estágios no Brasil. Depois de reagrupadas, estas categorias permitiram a apresentação do tema sob três diferentes aspectos. Embora algumas das categorias iniciais estejam relacionadas com outras que ao final foram agrupadas em outra categoria final, ressalta-se que esta separação tem por objetivo facilitar a apresentação dos resultados, bem como mostrar as diferentes nuances dos estágios.

Embora apresentadas em sessões distintas, os diferentes aspectos para a compreensão do que vem a ser o estágio aqui propostos são articulados entre si. Desta forma, durante a apresentação dos dados de uma determinada sessão torna-se necessário remeter a aspectos já tratados mostrando como a construção de uma representação está ligada a uma forma de organização ou a uma experiência vivenciada. Nas sessões seguintes são apresentadas as representações sociais sobre os estágios, a forma como se estrutura o “mercado de estágios” no Brasil e como estes fazem parte do processo de inserção profissional dos estudantes dos cursos de Administração.

### ***11. 1 As representações sobre o estágio***

As representações sobre o estágio, emergidas durante as entrevistas com os estudantes ocorreram em dois momentos: primeiro, por meio de questões específicas, quando os entrevistados deviam indicar o que o estágio representavam e apontar aspectos positivos e negativos referentes ao mesmo; segundo, quando eles relatavam as suas experiências durante este período. Nesse momento de análise, não se fez distinção de qual momento da entrevista se encontrava a fala do estudante, mas buscou-se dar destaque para a compreensão que este tem do estágio relacionado com a representação que está descrevendo.

A relação da representação com a organização do “mercado de estágios”, bem como as experiências de inserção serão aprofundadas nas sessões seguintes, quando se resgata as idéias apresentadas neste capítulo para auxiliar na compreensão das descrições realizadas.

A partir da leitura das entrevistas individuais e separação das primeiras categorias verificou-se que as representações poderiam ser separadas em dois grupos: positivas e negativas, como apresentado no Quadro 11.1. No primeiro, encontram-se as representações que valorizam o estágio como período de aprendizagem, experiência, inserção profissional, acesso a melhores oportunidades de trabalho e forma de obter recursos financeiros e meio de alcançar objetivos. No segundo grupo, a interpretação da experiência de estágio relaciona-se com a utilização de mão-de-obra pouco valorizada e de baixo reconhecimento.

Categorias finais	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais
Representações sobre os estágios	Representações positivas do estágio	Estágio como aprendizado
		Estágio como inserção profissional
		Estágio como período de experimentação
		Estágio como meio de acesso
		Estágio como retorno financeiro
	Representações negativas do Estágio	Estágio como trabalho precário
		Estágio como desvalorização simbólica

**Quadro 11.1 Categorização das Representações do Estágio no Brasil**

Embora possa se questionar a identificação de uma ou outra representação com o grupo na qual ela foi inserida – principalmente no caso do estágio como meio de sobrevivência no grupo das representações positivas, quanto à busca por recursos financeiros pode se tornar um fim em si mesmo durante o estágio – este agrupamento respeita a opinião e interpretação dos entrevistados. Assim, durante a discussão das representações também se procura fazer inferências para explicar os “porquês” da construção destas representações.

Importante ressaltar que algumas representações foram mais freqüentes que outras; porém, nesse trabalho de pesquisa, valoriza-se a diversidade dos modos de compreensão do período de estágio e não a freqüência das respostas. Também deve ser destacado que o discurso dos entrevistados, muitas vezes, esteve marcado por mais de uma representação e que a separação destas em diferentes categorias tem por objetivo facilitar sua interpretação.

### **11.1.1 Estágio como aprendizado**

O estágio é compreendido como o período de complementação do aprendizado teórico, constituindo um momento de vivência da prática organizacional onde é possível

visualizar a relação dos conteúdos aprendidos em sala de aula com o mundo corporativo. As experiências de estágio desenvolvidas em paralelo com os cursos universitários permitem a complementação da aprendizagem pelo reconhecimento da utilidade dos conteúdos aprendidos. Como são ressaltadas nas afirmações abaixo.

Cláudio (27 anos): Os estágios eles são importantes, eles formam uma ligação entre a falta de conhecimento e a vontade de aprender dos estudantes. A necessidade de mão-de-obra barata das empresas. E as universidades, que no caso como nós, teriam estudantes que já teriam algum conhecimento de suas áreas para exemplificar, trazer exemplos que os estudantes pudessem entender destes exemplos. Então, os estágios são importantes.

Augusto (22 anos): [o estágio é a] a chance de aprender e poder "errar" desde que tenha um chefe que algum dia já tenha sido estagiário. É aprendido e a aplicação de coisas vistas na faculdade assim como a troca de idéias com outras pessoas a fim de oferecer melhorias.

Marcelo (23 anos): [o estágio é] uma oportunidade de aprender, de conhecer o mercado e de desenvolver experiência para ajudar na formação da minha carreira.

Mirla (23 anos): Acho que é uma maneira de qualificar e de preparar o profissional. Profissional não, ele contribui para a formação, que foi o que este estágio me proporcionou. Ele me largou assim, não pronta, mas para quem não tinha nada.

Esta representação está ligada ao objetivo pedagógico dos estágios, como ferramenta de socialização e preparação para o ambiente de trabalho como destacado nos artigos 1º das leis de 1977 e 2008, bem como a maior parte da literatura sobre estágios. De acordo com esta representação, o estágio é uma extensão do curso universitário, sob a tutela da universidade, devendo ter uma relação com os conteúdos estudados.

Para os estudantes que ainda careciam de alguma experiência na esfera laboral, o estágio possibilita a socialização inicial no mundo do trabalho, momento no qual é possível aprender elementos de organização da empresa, da estrutura das relações hierárquicas e dos comportamentos esperados de cada grupo na organização, além de assumir responsabilidades e ganhar certa autonomia na medida em que o estudante vai demonstrando ter apreendido essas práticas. É possível, ainda, conhecer aspectos das culturas corporativas pela vivência em diversas organizações, reconhecendo que cada empresa, apesar das semelhanças na estrutura e nos processos, é orientada por um universo de símbolos e crenças particulares, ligado ao seu histórico e aos indivíduos que fazem ou fizeram parte desta história. Ao tomar conhecimento deste mundo de representações que não estão expressos na rotina da organização, os estudantes aprendem mais um elemento a ser observado quando do ingresso em uma nova corporação.

A socialização inicial no mundo do trabalho pode estar relacionada com uma vaga em que não seja visível a relação com o curso, já que neste caso o aprendizado está no conhecimento das regras que guiam as organizações e o mercado de trabalho. Após o aprendizado da vivência do mundo do trabalho, o estudante procura uma ligação desta experiência com seu curso e que esta permita agregar algo para sua vida profissional.

Carlos (25 anos): Acho que depende da empresa... tem comprometimento de algumas em realmente desenvolver o estudante e prepará-lo para o mercado... empresas menores não têm essa preocupação, é mais uma mão-de-obra barata mesmo. Mas acho importantíssimo para o desenvolvimento profissional dos estudantes.

Wilson (22 anos): Hoje... oportunidade de aprendizagem, de agregar conhecimentos para minhas atividades futuras sejam elas quais forem. Não representam para mim uma oportunidade de me encaminhar na empresa. Até porque a partir da (...) *Communication*<sup>45</sup> eu nunca tive interesse de ser efetivado, eu sempre saí por escolha própria. Sempre para mim foi se eu não estava apreendendo era hora de sair.

As duas citações acima indicam perspectivas diferentes a partir da experiência do estágio. No caso de Carlos, sua pretensão seria conseguir um desenvolvimento contínuo nas organizações em que realizou o estágio, objetivando a incorporação de tarefas e responsabilidades até a efetivação na empresa. Ele ressalta que a falta de compromisso por parte das empresas prejudica os alunos, promovendo apenas um aprendizado limitado. No segundo caso, Wilson pretende abrir sua própria empresa, para ele qualquer aprendizado durante o estágio será útil futuramente, mas não tem suas expectativas ligadas ao seu destino na empresa.

À medida que o aluno avança no curso e amplia seu tempo de experiência, o aprendizado prático ganha tal importância que se sobrepõe ao teórico e a vivência na empresa se torna tão ou mais importante que a de universitário. Em alguns casos, o tempo dedicado ao estágio passa a concorrer com o tempo dos estudos e da realização das tarefas do curso, chegando a ganhar maior atenção do estudante, por fazer a aplicação dos conhecimentos tratados mais facilmente na vivência organizacional.

Luiz (22 anos): Sempre fui contra estágio de 8 horas, mas não porque eu queria, mas assim, para ter mais tempo para me dedicar à faculdade mesmo. Por exemplo, desde que eu comecei a fazer um estágio, meu desempenho caiu, com certeza caiu. Eu não tenho o mesmo desempenho que eu tive no primeiro ou segundo semestre. E isso é claro, porque às vezes tu não consegue parar para realizar as tarefas que tu tem de fazer para a faculdade. As coisas que tu tem de

---

<sup>45</sup> Para não identificar os estudantes optou-se por colocar nomes fictícios para as empresas nas quais trabalharam, no entanto é importante indicar o porte e o setor da empresa, o que será feito por meio de notas de rodapé. Communication é uma grande empresa da área de comunicação.

fazer. Nos finais de semana às vezes tu está muito cansado, a única coisa que tu quer fazer é descansar, dormir, ter um tempo de lazer. Porque tu começa às 8h termina as 18h, vem para a faculdade vai embora as 10h. Tua rotina é isso, dia de semana é isso, tu não tem tempo nenhum durante a semana para fazer qualquer outra atividade.

A grande importância dada ao aprendizado prático, em alguns casos, leva o estudante a postergar o tempo do curso como meio de ter um período de aprendizado maior no interior das empresas, a fim de ampliar os seus conhecimentos ou assumir o estágio como fonte de subsistência. Em outros casos, o curso é abandonado em função das atividades do estágio, o que implica reprovação ou cancelamento de disciplinas.

### 11.1.2 Estágio como meio de inserção profissional

A representação do estágio como período de passagem de preparação para a vida adulta está presente na construção da ideia deste período como momento de inserção profissional, como se pode ver nas falas abaixo:

Elias (26 anos): Para mim ficou como uma porta de entrada em uma grande empresa, uma porta de entrada no mercado de trabalho, eu acho que hoje... antigamente se dizia, o camarada começou como *Office-boy* e hoje ele é diretor da empresa. Hoje acho que se diz o cara começou como estagiário. é onde *estarta* a carreira. Acho que todo mundo tem que passar por isso.

Matias (23 anos): é uma forma mais fácil de inserção de trabalho. É o local mais fácil para entrar na empresa e ter a possibilidade de mostrar o potencial e crescer. E é claro, todo o aprendizado que eles proporcionam.

Celina (23 anos): Representam uma oportunidade para aqueles que não têm experiência e querem entrar no mercado de trabalho. Oportunidade de ter experiência e conhecimento, embora não sejam todas as empresas que ofereçam conhecimento.

Evandro (25 anos): Foi a entrada no mercado de trabalho, foi o primeiro passo. Acho que o estágio é muito importante. Claro tu tem de ter um acompanhamento, como eu disse no meu caso não teve acompanhamento, mas o estágio é o primeiro passo para entrar no mercado de trabalho.

As citações acima carregam toda a força e a importância que os estudantes atribuem ao estágio como meio de ganhar experiência e se firmar no mercado de trabalho, assumindo assim importante função de inserção profissional. Nesse caso, a relevância do estágio está na aquisição de experiência. Esse período serve tanto para conseguir melhores oportunidades de estágio quanto para vislumbrar possíveis ofertas de cargos efetivos na empresa em que estagia. Por meio do estágio o estudante começa a elaborar um currículo que lhe permite postular vagas em outras organizações, mostrando o nível em que está sua socialização no

ambiente de trabalho e as experiências estabelecidas permitem o ingresso em estágios em outras empresas.

Como exposto no capítulo anterior, a formação pela via do estágio, não apenas como aprendizado prático, mas também como via de acesso ao mercado de trabalho, é uma das mudanças expressas no texto da Lei 11.788, quando comparada à antecessora. Nesse caso, o estágio já está configurando como um meio institucionalizado e reconhecido na transição universidade-mercado de trabalho, nos moldes propostos por Dubar (2001).

Para alguns estudantes, os estágios já representam um caminho imperativo, que dever ser trilhado durante a realização do curso de graduação para adquirir experiência, elemento fundamental para ser reconhecido no mercado de trabalho.

Guido (23 anos): Para tu entrar no mercado. Acho que a maneira mais fácil de tu entrar no mercado de trabalho hoje é por estágio, até porque depois de formado eles vão quer mais alguma coisa. É tu ter experiência.

Elias (26 anos): A gente vê colegas aqui do curso, que se formaram, que estão se formando ou estão por se formar e não tem uma experiência de estágio acabam encontrando uma dificuldade muito grande de ir para o mercado. E enquanto tu está na universidade tu tens esta ferramenta para mostrar quem tu és. Depois que tu sai a coisa já fica mais complicada. Então imagino que é uma passagem obrigatória. Além do que complementa o curso de Administração. Tu começa a ver na prática. (...)

A valorização da experiência pode ser entendida pelo reconhecimento do conhecimento prático sobre o teórico como forma de distinção dos estudantes. A posse de um diploma, neste caso a credencial universitária, não é suficiente para garantir ingresso no mercado de trabalho (HASENBALG, 2003); é a soma de experiências expressas no currículo que ganham maior importância na disputa por empregos, ou mesmo novas vagas de estágio.

Além da experiência, o estágio permite a formação das primeiras redes de relacionamento que não amplia o capital social do estudante, contribuindo para encontrar oportunidades futuras (GRANOVETTER, 1995; 2005). O contato com colegas de trabalho e troca de experiências com os do curso, que se torna possível apenas a partir da vivência no ambiente profissional, permitem a formação de uma rede de contatos que vai colaborar para uma colocação mais rápida e efetiva nas próximas buscas por uma oportunidade.

Nessa representação, o aspecto da formação prática assume papel central, com a importância conferida pela experiência. O estágio ainda que ligado à esfera da formação, é a construção de uma primeira experiência e o ingresso no mercado de trabalho que o torna importante para estes estudantes. Também pode ser utilizado mesmo depois de alcançar um

cargo efetivo numa organização, possibilitando a passagem por diferentes áreas, bem como o ingresso em empresas de grande porte para as quais o acesso é difícil, segundo os estudantes.

### 11.1.3 Estágio como período de ensaio

Para alguns estudantes, o estágio não representa apenas um período de busca pela inserção, mas também o momento de experimentar os diferentes caminhos possíveis no mercado de trabalho. Nas falas abaixo, nota-se que o estágio contribui para os estudantes como um período de teste antes do ingresso efetivo no mercado de trabalho.

Wilson (22 anos): Logo que eu entrei o meu interesse era que a partir de seis meses o estagiário pode ser efetivado. Mas quando eu estava no quarto mês de empresa eu já sabia que não queria ser efetivo. Isto foi uma coisa que eu acabei levando para meus outros estágios. Foi trabalhando (...) *Communication* que eu descobri que eu não queria trabalhar em empresa.

Celina (23 anos): A empresa era boa, mas tinha esse porém, não tinha estabilidade, não tinha uma garantia. Era mandado embora de forma arbitrária. Estavam cortando despesas. Sei lá, estão cortando despesas de repente tu passa a ganhar um valor maior. Tu podendo substituir estão te substituindo. Então eu fui buscar meu próximo estágio num órgão público, não, numa empresa de economia mista, o *Banco Moeda*<sup>46</sup>.

Thales (23 anos): Quando eu comecei a procurar este estágio eu pensei. Agora eu vou tentar uma empresa grande. Não sei se vou crescer lá dentro. Mas vou tentar uma empresa grande para ver como funciona. E tentei, a *MetalBrasil*<sup>47</sup> na época e não deu certo, e depois parti para a *Communication*, que acabou dando certo. Participei da entrevista. Gostei da entrevista. Como eu disse todas as vezes que eu gostei da entrevista, que me senti bem eu consegui entrar.

Embora não tenha sido referido por muitos estudantes, o estágio pode ser compreendido como o período para o estudante verificar suas aptidões e interesses em diferentes setores da economia e áreas de atuação dentro do curso. Neste caso, o estágio assume a função de período de teste onde o aluno não apenas põe em prática os conhecimentos tratados em sala de aula, mas confirma se o curso ou área pelo qual optou está de acordo com suas expectativas. Esta representação é uma confirmação da carreira escolhida uma vez que o curso universitário selecionado precocemente, quando os jovens ainda não têm ideia muito clara de qual profissão pretendem seguir. No caso dos entrevistados, estudantes de Administração, a carreira na grande empresa, almejada pela maior parte dos colegas, pode não corresponder às suas expectativas profissionais.

No curso de Administração, o período de experiência torna-se ainda mais importante por duas razões: a escolha do curso pela falta de clareza sobre sua vocação e a abrangência da

---

<sup>46</sup> Grande banco público.

<sup>47</sup> Grande empresa do setor metalúrgico, metal-mecânico.

área, que se verifica principalmente após o ingresso. A dúvida sobre qual ênfase escolher, como ter certeza da área que pretende seguir é uma angústia bastante frequente, principalmente nos semestres iniciais. O estágio permite ao estudante um período de teste para confirmar se a área para a qual está se voltando não representa uma decepção, ou ainda se deve redirecionar a carreira buscando oportunidades em atividades relacionadas a outra área da Administração ou mesmo, num sentido mais radical mudança de curso.

O ingresso na grande empresa e a busca por um posto gerencial são a ambição mais citada pelos alunos do curso de Administração. No entanto, como se observa nas citações acima, alguns estudantes, tão logo alcancem este posto veem que não é o que esperavam e buscam dar novo direcionamento à sua carreira. No caso dos alunos entrevistados, não aparece indicação de possível abandono do curso de Administração a partir da experiência de estágio. Isto provavelmente ocorra por estarem em semestres avançados, pois aparecem na entrevista estudantes oriundos de outros cursos que optaram pela Administração por falta de oportunidades ou baixa remuneração do curso anterior, mesmo para vagas de estágio.

Apesar de não mudarem de área de atuação, permanecendo na Administração, alguns estudantes mudaram de setor ou redirecionaram sua carreira, voltando-se para o setor público, para a carreira acadêmica ou buscando abrir sua própria empresa.

Nessa representação o estágio não é apenas fonte de aprendizado ou de experiência, mas serve como uma confirmação das escolhas profissionais do estudante, um período de teste e experimentação e vivência profissional. Esta prática é mais comum nos semestres iniciais, quando os estudantes ainda não têm ideia do caminho que vão trilhar e/ou critérios para a seleção dos estágios. Mesmo alunos em semestres finais utilizam o estágio como forma de experimentação. Geralmente são jovens que já têm planos para o futuro, os quais não incluem a vivência na grande empresa; mas utilizam o estágio como um período moratório até a aprovação em algum concurso, para aqueles que optam por uma carreira no serviço público, ou uma forma de diversificar experiências em organizações para aprender sobre diferentes áreas para abertura de seu próprio negócio.

#### **11.1.4 Estágio via de acesso ao redirecionamento de carreira**

A complexidade atual do mercado de trabalho mostra que o processo de inserção se faz com a passagem entre diferentes vínculos com a esfera laboral. No caso desta



representação estágios e empregos podem se alternar durante o período do curso de Administração.

Janaina (24 anos): Larguei uma vaga onde era efetiva para tentar me adequar a outras áreas do mercado. Estava presa num carguinho que não permitiria agregar conhecimento algum.

Sidinei : hum! Ser efetivado nem sempre significa uma boa oportunidade?

Janaina (24 anos): Sim, por onde passei percebi isso: Tinha mais oportunidades de conhecer a empresa como estagiária do que como funcionária.

O emprego formal com carteira assinada pode ser considerado o momento em que ocorre a efetiva inserção do estudante no mercado de trabalho. No entanto, isso nem sempre corresponde às expectativas de aprendizado, à ascensão profissional e às pretensões salariais e de *status* do estudante. Mesmo depois de efetivado, a forma mais fácil para o redirecionamento da carreira durante o período de estudos é por meio de um reingresso no mercado via estágio.

Ao entrar na organização como estagiário, o estudante vai aprendendo paulatinamente as funções ligadas a determinado posto e assumindo novas responsabilidades. Neste período “confirma” a área de escolha para sua carreira profissional e vai adquirindo novas competências ligadas à vivência corporativa. Tendo seu trabalho reconhecido a empresa tende a contratar o estudante para seu quadro efetivo, uma vez dentro da empresa o estudante pode não estar satisfeito com as condições encontradas no novo posto e buscar uma nova oportunidade.

Nesse caso o estágio representa uma via de acesso “mais fácil” para um novo emprego formal, principalmente numa grande corporação. O estágio é um caminho de ingresso marcado por uma menor concorrência em comparação à disputa pelas vagas no quadro efetivo. A experiência anterior dentro do quadro funcional de uma organização torna-se uma credencial de diferenciação daqueles que passaram por esta experiência, visto que são tidos como portadores de maior conhecimento prático. Segundo os estudantes é um caminho de “concorrência protegida” uma vez que o estágio oferece maior segurança de aprendizado e de reconhecimento do funcionamento da empresa para verificar se a mesma corresponde às suas expectativas.

Nota-se que, o estágio é a estratégia de reingresso e redirecionamento de carreira, evidenciando que a inserção profissional pode não apenas estar ligada à conquista de um posto formal, mas às expectativas de desenvolvimento futuro, em alguns casos expectativa de

desenvolvimento acelerado e de rápido acesso a uma boa remuneração e postos de alto nível hierárquico na organização.

### 11.1.5 Estágio como meio de independência financeira/sobrevivência

Para alguns estudantes, como se verifica nas falas abaixo, o estágio pode representar mais do que período de formação e ligação entre curso e mercado de trabalho.

Leonardo (28 anos): Os caras exploram e muitas vezes tua acaba fazendo coisas alheias ao teu curso, mas tu acaba ficando pelo valor da bolsa ou por não conseguir outra estágio ou qualquer coisa.

Guido (23 anos): Acho que é a bolsa que algumas empresas oferecem. Tem algumas que ofereciam 250 de bolsa, trabalhar sem passagem sem nada. Eu como moro em Cachoeirinha fica muito ruim.

Evandro (25 anos): Eu precisava de bolsa, não tinha condições de pagar, ou seja, de pagar minha passagem, o que eu comia e meus pais não tinham também esta condição. Então eu arrumei um jeito de fazer os dois estágios ao mesmo tempo. Fazia aqui na *Beta*<sup>48</sup> até a 1 hora e depois às 2h iniciava lá na *Gama*<sup>49</sup>

Wilson (22 anos): Na época eu tinha ainda a necessidade de estágio pela questão do dinheiro.

Embora esta não seja a proposta, como se verifica nas citações acima, o estágio também pode representar um meio de independência financeira da família ou, no caso dos estudantes desprovidos deste suporte financeiro como um meio de subsistência durante o curso ou até mesmo o meio pelo qual torna possível o pagamento das mensalidades.

No primeiro caso encontram-se os estudantes oriundos de famílias que possuem recursos que lhes permita passar o período do curso universitário apenas voltado para o estudo, a fim de aproveitar da melhor forma possível os conteúdos trabalhados na universidade. No entanto, há uma pressão, em menor ou maior grau, dependendo do grupo de referência, que leva o aluno a buscar uma oportunidade de trabalho ainda nos primeiros semestres da faculdade. O ingresso no ensino superior é um marco de referência do momento em que o estudante busca ingressar no mercado de trabalho que perpassa os diferentes grupos sociais.

Mesmo no primeiro momento, em que o aprendizado ou a experiência são os aspectos mais valorizados, a remuneração é um elemento importante para a escolha de um estágio. Na medida em que o estudante avança no curso, obter um ganho que lhe permita uma

---

<sup>48</sup> Grande organização do setor público.

<sup>49</sup> Grande organização pública no setor jurídico.

independência financeira dos pais, principalmente no que se refere às suas despesas particulares, torna-se quase uma necessidade.

De maneira bastante distinta, para outro grupo, o estágio é o meio para realizar o curso universitário, visto que a renda reduzida da família não permite que os pais assumam os custos de mensalidades, alimentação, transporte e material didático. Em um caso extremo, mas não incomum, mais do que a subsistência o estágio representa a possibilidade de pagar pelo curso, daqueles que ingressam em instituições privadas. Nesse caso, tão logo ingressam na faculdade, já precisam de um estágio para conseguir pagar as mensalidades do curso.

No Brasil, o número de vagas e de instituições no ensino superior aumentaram significativamente com a participação da iniciativa privada, embora esta tenha promovido o atendimento a uma demanda reprimida e criando um estranho fenômeno de inversão no ensino público e privado. Enquanto no ensino médio, as camadas médias buscam manter seus filhos em escolas privadas, no ensino superior a atenção volta-se para as universidades públicas, reconhecidas pela qualidade no ensino e pesquisa. Já os estudantes de camadas mais populares, que dispõem de poucos recursos frequentam a rede pública no ensino médio (MARTINS, 2000) e as privadas no ensino superior.

Estes estudantes veem no ensino superior uma possibilidade de ascensão econômica e pela grande concorrência nas instituições públicas acabam direcionando-se para as faculdades privadas, onde dependem de alguma forma de remuneração para manter o pagamento das mensalidades e a sua subsistência. Assim, cria-se um círculo de dependência em que para manter-se no curso o aluno precisa estar com alguma atividade remunerada. Em alguns casos torna-se refém desta relação, passando a escolher as oportunidades de estágio pela contrapartida financeira que estas oferecem e não pelo aprendizado que proporcionam.

Embora estas duas situações sejam distintas, a representação de estágio que surge tem alguns traços semelhantes, visto que a compensação financeira é o foco principal. Neste caso, o estágio tem uma semelhança ainda mais próxima com o emprego formal, pois a relação se firma sobre a troca do trabalho pelo “salário”, distanciando-se da orientação para o aprendizado que deveria estar vinculado ao estágio.

#### **11.1.6 Estágio como mão-de-obra barata**

Uma representação muito frequente na fala dos entrevistados traz a evidência de que os estágios têm seguido, por vezes, um caminho bastante diferente daquele para o qual fora

previsto: formação e inserção profissional. No momento da experiência de estágio, muitos estudantes encontram atividades não ligadas ao curso ou são super exigidos, o que contribui para a construção da ideia de que o estágio é apenas uma forma de mão-de-obra de baixo custo, como se vê abaixo.

Elias (26 anos): É uma mão-de-obra barata, então acaba restringindo muito o aprendizado a questões operacionais e muitos estágios não têm um plano de inclusão do estagiário. Então troca-se o estagiário e mantém-se aquela vaga apenas com propósito de mão-de-obra barata, não de inclusão dele na empresa

Thales (23 anos): Como se fala muito. Muitas vezes tu é só mão-de-obra mais barata. Muitas vezes parte também da mesma pessoa de saber conhecer isto. Não querer só empresa grande, não buscar só pelo nome, buscar experiências diferentes.

Felipe (24 anos): Acho que [os estágios] estão sendo usados como mão-de-obra barata para funções rotineiras.

Suzanita (28 anos): Eu penso que é uma maneira de as empresas obterem mão-de-obra barata, porque estágio não é pro aluno colocar em prática o que aprende, é pra fazer o que os funcionários fazem.

Janaina (24 anos): Forma que as empresas encontraram para preencher quadro funcional a baixo custo!

Entre as representações mais frequentes na fala dos entrevistados, está o estágio como uma relação de exploração, na qual o estudante é pouco valorizado como pessoa e como trabalhador. Ao estagiário são destinadas as funções de menor importância, repetitivas e de pouco valor agregado: passar fax, fazer fotocópias, servir café, entre outras.

Embora este fato esteja presente na fala de quase todos os estudantes, nem todos relataram ter passado por tal experiência. Muitos reportaram a vivência de um terceiro: um colega, um amigo, um familiar que passou por uma experiência de exploração e de pouco aprendizado durante o estágio. Também foram feitas referências a notícias de jornais e de televisão, que ao abordarem os estágios apresentaram as disfunções que estes apresentam.

Interessante salientar que apesar de não vivenciada no grupo estudado, esta é uma preocupação sempre presente quando ingressam em uma nova empresa: o risco de ser aprovado para um estágio que não sirva para o aprendizado e seja uma forma de exploração do seu trabalho. Talvez por isso a expressão “mão-de-obra barata” tenha alcançado a dimensão tão forte atualmente, sendo sempre referida quando se trata do tema estágios.

Sabe-se que o estágio é visto como uma forma de reduzir os custos da empresa com a folha de pagamento. Na realidade é uma forma de flexibilização do contrato de trabalho que surgiu ao mesmo tempo da regularização do contrato por prazo determinado e da ampliação das terceirizações e crescimento da prestação do trabalho por cooperativas. São novos

modelos de contrato de trabalho que permitiram à empresa fugir dos elevados encargos trabalhistas<sup>50</sup> que precisa arcar para a manutenção de um trabalhador formal.

O estágio se aproxima de um contrato por prazo determinado, normalmente para a realização de atividades rotineiras e burocráticas que não requerem experiência ou conhecimento aprofundado, tornando possível (segundo o pensamento organizacional) viável a contratação periódica (a cada término de contrato de estágio) de estudantes para o “posto” de estágio. Neste caso, o estágio assemelha-se a outras práticas flexíveis, por isto, utilizado por parte das empresas para reduzir os custos com o contrato formal.

Ressalta-se que neste caso o estágio não serve para o aprendizado ou como período de teste, mas, em alguns casos, pode ser considerado como experiência, dependendo do nome e do porte da empresa que o contrata. Independente da atividade desenvolvida, ter o nome de grandes organizações no currículo, tem um valor simbólico ultrapassa o aprendizado obtido durante o período de estágio. Além disso, se o valor da bolsa for elevado, permitindo sustento e manutenção das mensalidades do curso, mesmo com pouco ou nenhum aprendizado o estágio pode ser atrativo.

### **11.1.7 Estágio como posto de baixo reconhecimento e *status***

A complexidade das relações de trabalho na atualidade traz contornos que vão além da esfera material, como se vê nesta representação. Os estudantes relatam que o estágio não apenas corre o risco de se configurar como uma atividade precária, como também podem ter um tratamento discriminatório.

Augusto (22 anos): Negativo é a discriminação que o estagiário muitas vezes sofre e a pressão, pois hoje o estagiário é nada mais nada menos que mão-de-obra barata.

Leonardo (28 anos): Aspecto negativo, a bolsa é pequena. Muitas vezes teu trabalho não é valorizado como deveria.

Danilo (23 anos): Acho que muitas vezes o estagiário é visto, não tem o prestígio, não é bem o prestígio, mas ele não responsável, ele é inferior a qualquer outro. E muitas vezes é o oposto da mão-de-obra barata é o estagiário que é exigido demais. Que muitas vezes mesmo nessa situação se pensa “ah! é estágio”. Na hora de contratar, para ser contratado algumas empresas perguntam, mas era contratado ou efetivo. Então não importa as funções, importa se tinha carteira assinada ou não. Então acho que isto é um ponto negativo, está um pouco denegrida a imagem do estágio.

---

<sup>50</sup> No Brasil, uma das reclamações constantes do empresariado refere-se aos custos com INSS, FGTS, descanso remunerado, entre outros.

Como se nota pelos relatos, outra representação negativa do estágio refere-se ao reduzido *status* e reconhecimento que este ganha na organização. O estagiário é com frequência motivo de piadas e recebe a culpa pelos erros ocorridos no setor, mesmo que estes não tenham sido sua responsabilidade. Por ser um profissional que ainda está sendo formado todo erro cometido na execução de algum processo ou realização de tarefa é atribuído ao estagiário. Esta representação se relaciona com a anterior: uma decorrência “simbólica” da imagem que se constrói de um estudante que permanece na organização realizando atividades de pouco valor que não permitem seu desenvolvimento profissional. Mesmo em estágios que possibilitam aprendizado e crescimento, as tarefas de pouca importância costumam ser chamadas de “tarefa de estagiário”.

O estágio é reconhecido como prática de pouco valor para a o estudante e para a organização; é um período em que este precisa se sujeitar ao trabalho menos digno, mas com a promessa de alcançar um posto mais elevado. Esta representação está presente em grande parte das empresas e não refere às atividades desenvolvidas pelo estudante. Mesmo estudantes que fazem estágio que possibilita reconhecimento pode ser alvo de brincadeiras tendo como referência a pouca importância do estágio e, conseqüentemente, do estudante.

Luiz (22 anos): Outro ponto negativo é a imagem pejorativa do estagiário. “Errou, é porque é estagiário”, se não sabe é porque é estagiário. É bode expiatório também, é mais fácil colocar a culpa no estagiário.

Afonso (22 anos): fui saído, me fizeram uma sacanagem lá e a ponta mais fraca foi a culpada.

Sidinei: "a culpa é do estagiário"?

Afonso (22 anos): Vou resumir: eu fazia a cobrança e emitia *notas fiscais*<sup>51</sup> e boletos e um envelope com aproximadamente 60 mil sumiu de uma forma mágica e eu revirei a agência por 3 dias. Saí da empresa e 30 minutos depois liguei para meu colega de mesa e pergunte "só diz sim ou não, o envelope apareceu?" e ele, "sim, 5 minutos depois de tu ir".

Em casos extremos, como apontam Luiz e Afonso, quando ocorrem faltas graves ou erros maiores, ao ser penalizado, o estagiário pode mesmo ser desligado da organização, já que sua ineficiência é causadora de transtorno e ele não merece permanecer desenvolvendo estas atividades. Em alguns casos, após a saída do estagiário, o problema foi resolvido e a situação reestabelecida tranquilamente com a contratação de outro estagiário, enquanto que aquele que foi dispensado, mesmo que injustamente, não merece nem mesmo o reconhecimento de sua inocência.

---

<sup>51</sup> Todas as abreviações utilizadas pelos estudantes foram reescritas por extenso para facilitar a compreensão dos leitores. No entanto optou-se por marcar em itálico estas alterações para destacar onde houve interferência do pesquisador na forma de comunicação do estudante.

Felipe (24 anos): mesmo cumprindo funções importantes, os estagiários não são valorizados, não têm nenhum direito... mas eu acho que tudo isso faz parte da formação. Nem que seja formação pessoal, pra dar um pouco de humildade pro pessoal.

Felipe aponta um aspecto ainda mais chocante da subvalorização do trabalho do estagiário. Para o estudante, este tratamento que envolve piadas, brincadeiras e, por vezes, pequenas humilhações cotidianas, já faz parte da experiência de estágio e serve como um ritual de iniciação. Aqueles que buscam ingressar no mercado de trabalho precisam aprender a humildade e o respeito; isto é possível pelo tratamento recebido no estágio. Além disso, a permanência e resistência ao período de “provações” tem como prêmio a contratação e o ingresso no corpo efetivo de trabalhadores da empresa, quando o estudante começa a dispor de benefícios e tratamento que não recebia anteriormente.

### 11.1.8 Considerações sobre as representações

Como foi apresentado anteriormente, por localizarem-se na fronteira entre o trabalho produtivo e não produtivo, entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, constroem-se múltiplas formas de compreensão dos estágios no atual contexto brasileiro. O quadro 11.2 busca sintetizar o significado destas representações:

Representação	Significado
<i>Aprendizado prático</i>	Valoriza-se o aspecto pedagógico e a contribuição do estágio para o aprendizado do aluno, tal como a proposta de sua criação.
<i>Inserção profissional</i>	Permite a experiência e o conhecimento do mundo do trabalho, que facilitam ao estudante a inserção profissional.
<i>Experimentação</i>	Possibilidade para o estudante conhecer e “testar” cursos e áreas profissionais que acredita ter interesse, mas gostaria de uma vivência prática para verificar se vai se adequar ao cotidiano das atividades.
<i>Via de acesso ou redirecionamento de carreira</i>	Para o estudante que já está em um posto formal, o estágio permite um reingresso no mercado, numa área diferente ou numa empresa em que tenha melhores possibilidades de desenvolvimento profissional.
<i>Meio de sobrevivência/ independência financeira</i>	Meio de custear as necessidades básicas e pagamento do curso ou de ter maior independência dos pais possibilitado pelo retorno financeiro proporcionado pela bolsa-auxílio.
<i>Mão-de-obra barata</i>	Estágio assemelha-se a outras formas de contrato temporário, sendo utilizado para atividades de baixo valor agregado com o objetivo de reduzir custos trabalhistas;
<i>Atividade de baixo status</i>	Forma de desvalorização simbólica que associa o estágio a atividades de baixa produtividade desempenhada por alguém de pouca competência.

**Quadro 11.2 Síntese das representações do estágio**

Pode-se observar que estas representações se estabelecem na relação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, sendo que a maior parte delas se vincula ao segundo. A primeira – aprendizado prático – apresenta uma relação evidente com o ensino, enquanto que o período de experimentação localiza-se na fronteira ensino-mercado de trabalho, servindo como uma avaliação individual da carreira futura, onde podem ser mobilizados elementos do aprendizado teórico para a confirmação de experiência no mercado de trabalho.

As demais representações se constroem a partir da relação do estudante com o mercado de trabalho. No seu aspecto positivo, surgem as representações que apontam o estágio como meio de inserção ou reinserção, onde se tornam uma “ferramenta” que auxilia o ingresso na organização e pode ser mobilizada a qualquer momento do curso, contribuindo para uma entrada mais rápida e facilitada no mercado. Nestes casos o estágio surge como uma estratégia diferencial para os estudantes, que podem ingressar no mercado de trabalho sem ter de concorrer diretamente com os trabalhadores mais antigos.

As outras três podem ser entendidas como as distorções que se constroem sobre os estágios ao longo do tempo. Primeiramente, a bolsa-auxílio ao mesmo tempo em que permite aos estudantes desprovidos de recursos se manterem no ensino superior cobrindo seus custos de transporte, alimentação e algumas vezes até a própria universidade, traz um novo critério para os estudantes na seleção das oportunidades de estágio. Em alguns casos, a atratividade da bolsa torna-se um dos principais critérios da escolha da vaga, assumindo o lugar da contribuição para a formação.

Finalmente, temos as decorrências da flexibilização das relações sobre a prática de estágio que acabam por desvirtuar completamente seu propósito, convertendo-o em trabalho precário, seja na sua execução, seja no aspecto simbólico.

Nas próximas sessões serão tratados a formação do mercado de estágios e o processo de inserção dos estudantes de Administração ao longo do curso e dos diferentes estágios que realizam. Nestas sessões busca-se também explorar que aspectos contribuem para a construção das representações descritas acima.



## ***11.2 A Organização do Mercado de Estágios no Brasil<sup>52</sup>***

A partir das entrevistas, a organização dos estágios pode ser entendida como um mercado no qual são articuladas características do mercado de trabalho e do ensino superior. O estágio surge ligado aos currículos dos cursos de ensino superior como uma forma de complementação do aprendizado, tendo como principal objetivo pedagógico a formação do aluno. Embora este estágio obrigatório vinculado à grade curricular tenha um caráter diferente, sendo planejado, conduzido e avaliado pelas instituições de ensino, no Brasil, o estágio não-obrigatório permanece legalmente também sob a tutela das instituições de ensino, devendo estar adequado aos conteúdos desenvolvidos no curso, complementando-o. Assim, na análise que se segue destaca-se a organização dos estágios não-obrigatórios no Brasil.

No que se refere ao mercado de trabalho, os estágios podem ser mobilizados de diferentes modos por estudantes e empresas, sendo mais comumente uma via de acesso às organizações onde podem construir uma experiência ou mesmo redirecionar sua carreira no caso de uma efetivação precoce, como foi visto anteriormente. Ao mesmo tempo servem como meio de recrutamento de pessoal em que dispõem de um período de avaliação dos estudantes para sua contratação ou não como funcionário no futuro. Além disso, se considerado como forma de flexibilização quantitativa, os estágios também são utilizados como força de trabalho de baixo custo na substituição de efetivos ou como períodos de experiência antes da efetivação de um jovem funcionário.

Para melhor apresentar os dados das entrevistas, encontramos oito categorias que tratam da prática de estágio, como se pode observar no quadro. Estas categorias estão agrupadas em outras duas. A primeira refere-se ao desenvolvimento dos estágios nas empresas, onde se apresenta a prática dos estágios, da seleção e da avaliação das experiências pelas organizações. Na segunda categoria analisa-se o papel dos atores envolvidos neste processo.

---

<sup>52</sup> Na descrição da organização dos estágios no Brasil toma-se como base principal os estágios não-obrigatórios, os quais são apontados pelos estudantes como mais relevantes. Os estágios obrigatórios são discutidos em um sessão específica, mostrando como são compreendidos pelos estudantes em comparação aos não-obrigatórios.

Categorias finais	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais
Organização do Mercado de Estágios	Desenvolvimento dos estágios nas empresas	Seleção dos estagiários
		Requisitos requeridos pelas empresas
		Atividades desenvolvidas no estágio
		Tutoria interna
	Atuação dos atores envolvidos na prática do estágio	Acompanhamento dos estágios pelas universidades
		Suporte aos alunos no ingresso no mercado de trabalho
		Atuação dos agentes integradores

**Quadro 11.3: Categorias Organização do Mercado de Estágios no Brasil**

Nas próximas sessões detalha-se como se constroi o mercado de estágios dentro da empresa e como se dá a atuação dos atores envolvidos.

### 11.2.1. O desenvolvimento do estágio não- obrigatório nas empresas

Nesta sessão apresenta-se como os estágios ocorrem dentro das empresas apresentando como ocorrem os processos seletivos, requisitos demandados, atividades desenvolvidas e como ocorre a tutoria interna desenvolvida pelo funcionários indicado pela organização para acompanhar as atividades do estagiário.

#### 11.2.1.1 A seleção dos estagiários

A partir dos relatos dos estudantes, pode-se afirmar que no interior da empresa o estágio cada vez mais adquire similaridades com emprego; das técnicas de seleção à condução das atividades e das funções executadas às responsabilidades assumidas. Abaixo, alguns comentários sobre as técnicas de seleção que vêm sendo utilizadas.

Carlos (25 anos): [Para o primeiro estágio] deixei currículo numa agência do *Banco P*<sup>53</sup> e fui chamado pelo gerente de Treinamento. Preenchi algumas fichas e participei de uma dinâmica de grupo. Era pra única vaga de estágio do Banco passei na dinâmica e fiz uma redação final e fui chamado.

Carlos (25 anos): [No segundo] Foi bem estruturado. Participei de dinâmicas, provas de idiomas, raciocínio, entrevista com RH e a final com gestores.

Marcela (23 anos): A seleção foi assim: apesar de ser uma empresa multinacional eu não fiz provas, foram duas conversas, de 1 hora cada entrevista com esta pessoa que era o RH era tudo e ela foi a minha chefe por dois anos. E foi

<sup>53</sup> Grande banco privado

normal, perguntas sobre minha vida. Como era meu primeiro estágio não tinha muito que perguntar sobre minha vida profissional.

Thales (23 anos): Primeiro foi uma entrevista com um grupo de candidatos, onde cada um falava um pouco de si, da experiência que tinha. Depois a gente fazia uma prova de Excel. Bem nada demais, bem simples. Depois a entrevista individual. Nada mais do que isso.

Marcelo (23 anos): [No primeiro] a seleção foi através de dinâmica de grupo, umas 10 pessoas, foram perguntadas sobre experiências, sobre trajetória de vida, e também utilizaram um método onde cada um deveria se descrever através de características de duas grandes personalidades... Após esta etapa, entrevista individual com o gestor, mais rápida e direta... pra saber se realmente era o que eu esperava da vaga e se estava mesmo preparado.

Observa-se que na seleção dos estagiários é cada vez mais comum a adoção de técnicas similares às usadas para a de funcionários. Dependendo do porte da empresa e da organização de sua área de recursos humanos, os processos são mais ou menos estruturados com técnicas mais ou menos sofisticadas. Análise de currículo e entrevista são práticas frequentes em pequenas empresas, para vagas de menor importância ou para aquelas em que há indicação, como é o caso relatado por Marcela. Estes casos são vistos como sendo de empresas menos estruturadas e que não têm claramente os critérios definidos para a seleção dos candidatos para a vaga disponível.

Testes psicológicos ou de conhecimentos são usados em seleções que requerem conhecimentos técnicos ou habilidades específicas. Assim, são comuns testes pra avaliar o conhecimento no uso de editores de texto, e, principalmente planilhas eletrônicas ou bancos softwares de bancos de dados, como Access. Mesmo com estas demandas específicas, esta forma de seleção ainda é considerada simples e rápida se comparada aos processos que grandes empresas têm utilizado para seleção de estagiários, como se observa nas citações abaixo:

Carlos (25 anos): [Para o terceiro estágio] me inscrevi no último dia... fiz dinâmica, entrevista e testes... e passei. Meio exagerado, mas necessário, seleciona por habilidades, e não por experiência... que pode tirar bons estagiários.

Marcelo (23 anos): [No terceiro estágio] Muitas etapas... entrevista em grupo na Agência BR<sup>54</sup>... entrevista em grupo na *Communication*, entrevista individual na *Communication* e depois no *Communication Jovem*<sup>55</sup> duas vezes, uma com a gestora da vaga e uma com o coordenador do *Communication Jovem*.

Wilson (22 anos): De todos os que eu já fiz foi o processo mais difícil e mais complexo. Tinha a parte de inscrição, depois tinha a parte de testes on-line. Tinha teste de, não era português, não chegava a ser teste de raciocínio, teve a parte de lógica, e essa seria uma análise textual e uma prova de inglês. Cada vez que tu

---

<sup>54</sup> Agente integrador de grande porte, também responsável pela primeira parte de alguns processos seletivos.

<sup>55</sup> Empresa integrante da *Communication* voltada para temas comunicação e entretenimento para o público jovem.

passava numa tu tinha direito de participar de uma próxima, passada estas três tinha uma prova de informática que era uma prova simples de Excel, e passada esta etapa tinha uma entrevista que era por telefone com uma pessoa do RH que era lá de Curitiba. A pessoa agendou comigo por telefone, tal dia vou te ligar tal hora – era a segunda entrevista por telefone que eu fazia – então não era tão estranho, no processo de seleção da *Computers SA*<sup>56</sup> já teve uma por telefone. Passada esta entrevista por telefone ela falou a gente vai estar analisando todas os testes e esta entrevista e vamos passar isto para as pessoas que solicitaram a vaga e se elas gostarem elas vão chamar, ou não. Daí eu fui chamado para a entrevista e, enfim, na época em que a vaga estava aberta eles não podiam dizer em que área era do banco. Quando eu fiquei sabendo em que área era a vaga acabei ficando mais interessado, era na área de *privet bank* e aqui em Porto Alegre tem só duas pessoas e eu seria a terceira.

As citações acima apontam como o processo seletivo ocorre nas grandes empresas, onde têm se aproximado dos programas de *trainee*. Nestas empresas, os programas de estágios são anunciados nos jornais de grande circulação e são realizadas palestras em universidades com o objetivo de atrair um maior número de candidatos. A partir da inscrição de alguns milhares de estudantes, o processo seletivo abrange múltiplas fases classificatórias e eliminatórias: começando pela análise de currículos, testes de conhecimentos gerais, raciocínio lógico e idiomas (principalmente inglês) para uma triagem maior (e melhor, segundo os estudantes). A seguir são desenvolvidas dinâmicas de grupo para avaliar aspectos comportamentais que se espera do futuro integrante da empresa. E para finalizar, uma ou mais entrevistas com gestores das áreas nas quais o estudante vai atuar. Tais processos se desenvolvem ao longo de meses e os que são aprovados são reconhecidos como vencedores e sujeitos diferenciados dos demais pelos seus conhecimentos e habilidades.

Tal como destaca Vernières (1997) as políticas de recursos humanos adotadas por parte das organizações contribuem diretamente para a institucionalização do processo de inserção profissional. As políticas de recursos humanos fazem com que as organizações reforcem seu papel como atores centrais na estruturação e estabelecimento de regras que organizam um determinado mercado (PARADEISE, 1988). Verifica-se que a adoção de técnicas de recrutamento e seleção mais elaboradas indicam que o mercado de estágios para os estudantes de Administração têm assumido um contorno no qual se intensifica a concorrência entre estudantes e, no caso das grandes empresas, poucos conseguem ingressar.

Constata-se que em nenhum dos 32 relatos é referido o histórico escolar como item analisado para a seleção dos candidatos ao estágio. Considerando o estágio como atividade pedagógica acredita-se que a análise das disciplinas cursadas e do desempenho deveriam ser

---

<sup>56</sup> Multinacional da área de tecnologia.

critérios vinculados à seleção; no entanto, a ausência destes reforça a tese de aproximação do padrão de seleção de estagiários às práticas utilizadas para a escolha de funcionários efetivos.

Embora não seja o objetivo de todos os estudantes e não represente a maioria dos estágios disponíveis, a **grande empresa multinacional** tem um papel importante na construção do mercado de estágios. De acordo com os estudantes, estas são as empresas que oferecem melhores oportunidades e apresentam um processo de seleção mais organizado e meritocrático, mesmo que a quantidade de etapas e de testes aos quais submetem os candidatos possa ser considerada exagerada.

Assim, cria-se a imagem de que o processo adequado para a seleção dos estagiários é aquele em que milhares de estudantes disputam as poucas vagas disponíveis, e os escolhidos são reconhecidos como vencedores. Este reconhecimento é destacado internamente nas instituições de ensino como na notícia abaixo, comunicada no site da universidade pública que participou da pesquisa.

**Aluno da Universidade de Porto Alegre selecionado na *QuímicaSul*<sup>57</sup>**

A *QuímicaSul* enviou carta de agradecimento para *Universidade de Porto Alegre*, parabenizando o excelente nível do seu aluno, **Kleitton Vasconcellos**<sup>58</sup>, selecionado entre 3686 candidatos inscritos na seleção de estágio para nível superior na empresa.

Os inscritos concorriam a 36 vagas, cada estagiário selecionado superou cerca de 102 candidatos para a conquista da vaga.

A Universidade de Porto Alegre parabeniza seu aluno Kleitton Vasconcellos e deseja sucesso em seu estágio na *QuímicaSul*.

Da parte dos estudantes, os critérios de seleção tornam-se mais rigorosos na medida em que aumentam suas experiências de estágio e mesmo de seleção. Aqueles que participam de vários processos indicam que há um “padrão” de requisitos e uma postura esperada, que vai sendo aprendido pelo aluno.

Wilson (22 anos): Pensei em ser bem seletivo principalmente em relação a remuneração, eu já tinha entrado no estágio para poder custear meus estudos, eu tinha me matriculado, se eu queria sair, eu tinha de alguma maneira que manter isto. Não teria como continuar pagando se eu não tivesse nada. O que eu tentei fazer foi sair da *Communication* para ir direto para outra coisa. Fui fazendo entrevistas, participei de diversas seleções (risos) muitas. Isso foi uma coisa que até comparado, não sei e outras pessoas, mas a meus colegas, eu fiz muito mais seleções. Então chegou um momento em que já era uma coisa em que não me preocupava. Já sabia o que ia acontecer o que não iria acontecer. Eu sempre ia

<sup>57</sup> Grande empresa do setor químico referência na região pelo porte e práticas de gestão e de recursos humanos desenvolvidas.

<sup>58</sup> Nome fictício.

super tranquilo, já sabia as respostas como era sempre tudo meio padrão. Fui procurando, fazia algumas seleções, algumas entrevistas. Aconteceu dois, três casos, alguns não foram tão explícitos, mas teve um que eu fui aprovado e quando eu fui lá e conheci; pensei “aqui eu não quero trabalhar”. Aprendi ao longo do tempo também a ser seletivo a escolher a empresa que eu quero trabalhar.

Como mostra Wilson, na medida em que os estudantes aprendem as “regras de funcionamento dos processos seletivos” aumenta sua segurança e conseqüentemente o controle que têm sobre a oportunidade e seus critérios de seleção. O desenvolvimento deste conhecimento apenas é possível pela vivência de diferentes processos seletivos aonde os estudantes vão, aos poucos, identificando padrões de comportamento e respostas esperadas. Em outras palavras, na medida em que conhecem as regras do jogo do qual estão participando, sua ação como jogador se torna mais efetiva, podendo estabelecer de estratégias para apresentar as respostas que o recrutador espera ouvir.

#### **11.2.1.2 Requisitos demandados pelas empresas**

Os requisitos demandados pelas empresas são os mais diversos, indo desde os técnicos e comportamentais até a comprovação de conhecimento e experiência anterior, como pode se observar nas citações abaixo:

Douglas (23 anos): Exigem experiência, inglês ou espanhol, conhecimento com informática e ser bem comunicativo.

Thales (23 anos): Informática. Independente se era um cargo. Não um cargo, mas se tu estivesse em um setor mais estratégico o que eles chamam da pró-atividade. Tem vários sinônimos, autonomia.

Luiz (20 anos): Inglês, hoje em dia já estão buscando inglês e espanhol e conhecimentos tipo pacote Office, Internet, conhecimentos. Muitos às vezes colocam coisas que eles não vão precisar, parece que copiaram de um formulário padrão.

No que se refere aos conhecimentos técnicos destaca-se o domínio do pacote Office, sendo que o conhecimento de Excel avançado e Access constituem aspecto de diferenciação, assim como o domínio de um ou mais idiomas estrangeiros. O idioma inglês é considerado essencial para qualquer um que queira se candidatar a um posto na grande empresa e a fluência num segundo idioma é o diferencial.

Tanto cursos de informática em nível avançado quanto os de idiomas visando a fluência são conhecimentos que não são comumente oferecidos aos estudantes nas

universidades, sendo necessário um investimento extra para o desenvolvimento destas competências, o que nem sempre está ao alcance de todos os estudantes. Ou seja, a demanda destes conhecimentos de diferenciação acaba por excluir estudantes que não tiveram acesso a uma formação adicional, restringindo estas vagas a candidatos advindos das camadas médias da população, onde os pais dispõem de recursos para custear cursos de formação extra em paralelo com o Ensino Médio e Superior. Apesar de estar presente em grande parte dos anúncios de vagas de estágio, nenhum aluno faz referência à semestralidade como requisito para as vagas de estágio. Como nas seleções, é praticamente impossível encontrar alguma empresa que solicite o currículo do estudante para ver como está seu desempenho e as disciplinas já cursadas.

Luiz (20 anos): Acho que os básicos, que é comprometimento, responsabilidade, também pro - atividade, esta sendo cada vez mais exigida. Tu tem de ter visão. Estagiário quando ele começa numa empresa ele tem de pensar onde eu estou e onde eu pretendo chegar. Se é uma empresa que te possibilita plano de carreira tem de ser aquela coisa do interesse, não é trabalhar por trabalhar, tem que ter um planejamento (...).

Carlos (25 anos): Pró-atividade, empreendedorismo, inovação, criatividade, essas baboseiras todas...

As respostas acima ressaltam as características comportamentais, que foram apontados por vários dos entrevistados; entre as mais frequentes encontra-se a autonomia e pró-atividade. Interessante salientar que estas são características que normalmente se desenvolvem no espaço das relações sociais em que o indivíduo assume responsabilidades e já tem certa segurança para a execução destas, ou seja, normalmente vinculada a alguma experiência de trabalho ou de representação política (representante de turma, participante de associações e grêmios estudantis). Considerando que o estágio seja um momento de socialização inicial na esfera do trabalho, pode ser incoerente demandar atributos que o estudante já precisa ter desenvolvido numa experiência prévia.

Apesar dos atributos anteriormente citados terem sua importância, entre as características mais demandadas e apresentadas pelos estudantes como a maior dificuldade para o jovem que busca ingressar no mercado de trabalho encontra-se a experiência.

Marcelo (23 anos): Experiência... acho que hoje tem contado muito mais do que títulos... tenho hoje essa incerteza de saber se vou ate o fim da administração, ou se me foco em trabalhar e procurar uma vaga melhor, pra ter um ritmo de vida mais leve...

Sidinei: Mesmo para estagio, tu considera experiência anterior importante?

Marcelo (23 anos): Acredito que sim. Sempre vi os meus superiores falando sobre as pessoas que iam contratar, pras vagas de estágio, e sempre um ponto em comum que contava bastante foi experiência.

Leonardo (28 anos): Acho que muitas vezes é falta de experiência. O pessoal acaba não contratando se não tem experiência, ou se tem uma graduação igual a do cara e o cara tem experiência, na maioria das vezes o cara leva vantagem. Mas acho que é isto, a falta de experiência é o maior desafio para o cara que quer entrar.

Cláudio (27 anos): Adaptar o aprendizado entre a faculdade. A falta de conhecimento, falta de experiência, desculpe, que as empresas exigem. O grande paradoxo, pois no momento em que os estudantes precisam ter oportunidade para aprender é onde elas restringem também. Procuram alguém do sétimo semestre que saiba fazer quinhentas mil coisas. Sendo que ela não teve ainda oportunidade para aprender tudo isso.

Tissiane (23 anos): Responsabilidade, experiência, disponibilidade de horários. Sinto que o fato da maioria das empresas exigirem experiência é preocupante, pois exclui muita gente, não oferecendo oportunidade aos novatos, os quais procuram a primeira experiência.

Nota-se o estabelecimento de um estranho ciclo de cobranças onde para conseguir um estágio é cobrado experiência do estudante e para se ter experiência é necessário o ingresso anterior em outra empresa. Pode-se compreender este “fenômeno” pela transferência dos custos de inserção apontada por Dubar (2002), que observa que em períodos de reduzida oferta de mão-de-obra e baixa qualificação, o custo de inserção representado pelo tempo de treinamento em que o jovem não apresenta os mesmos resultados que um trabalhador com experiência tendem a ser incorporados pelas empresas. Já em períodos de super oferta este custo é transferido para a sociedade, as famílias e os indivíduos, que têm de arcar com os custos de preparação para o ingresso do estudante no mercado de trabalho, enquanto as empresas requerem um profissional pronto.

Esta é uma das fortes evidências de que o estágio no Brasil tem incorporado atributos da relação de emprego. Como é relatado pelos entrevistados, algumas empresas – em alguns casos os gestores de determinado setor – buscam estudantes já preparados requerendo uma experiência prévia de trabalho e, em alguns casos, experiência específica em alguma função ou na utilização de algum *software*. A utilização da palavra vivência busca “amenizar” a demanda feita, indicando que não é necessário ter experiência comprovada, bastando ter o conhecimento das técnicas, ferramentas ou programas utilizados.



### 11.2.1.3 Atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas bem como as responsabilidades assumidas pelos estagiários são as mais diversas. Tal diversidade pode ser explicada pela abrangência da área de administração que envolve uma diversidade de subáreas (finanças, compras, vendas, recursos humanos, produção, entre outras), bem como pela variedade de tarefas que pode ser executada dentro de cada uma destas.

Amorin (1995) ao analisar o tipo de atividade desenvolvida pelos estagiários constata que, tanto no setor público quanto no privado, a maior parte dos estudantes (87,6%) realiza tarefas rotineiras<sup>59</sup> ou burocráticas<sup>60</sup> com baixos níveis de complexidade e de desempenho. Um grupo menor está vinculado (12,4%) a atividades de apoio relacionadas às funções administrativas (planejamento, organização, direção, controle, coordenação, supervisão, análise e elaboração de projetos/relatórios, levantamento de informações gerenciais, dentre outras).

Com os estudantes entrevistados, é possível verificar a diversidade de tarefas. No entanto diferentemente do estudo de Amorin, não se busca dar destaque às frequências com que cada grupo de atividades surgem, mas do momento da experiência dos estudantes e como estas se relacionam com as disciplinas do curso.

Luciana (24 anos): Era o *Banco Moeda*, em agência como *BackOffice*. Horrível, inteligência desperdiçada hehehe. Eu basicamente dobrei papéis o tempo todo hoje eu sei que se chama compensação e dou o maior valor quando faço um depósito no caixa da frente do banco, mas só serviu pra isso.

Carlos (25 anos): Apenas em aprender a organizar idéias... Planejar atividades. Era muito operacional. Por isso não gostei muito de lá.

Suzanita (28 anos): Típicas de rotinas de agência bancária. É que fiquei 3 meses na agência deles. Lá eu fazia atendimento ao público, tirando dúvidas, débito em conta, etc...

Danilo (23 anos): Lá era mais suporte, de ajudar usuário com problema de formulário, que não sabia fazer, ou problema de computador. Eu era suporte de usuários, tinha de ajudar o pessoal funcionário com computador, algum formulário do banco, era um suporte, um *backoffice*. Bastante coisa de computador. Ah! não está funcionando aqui. Ah! Não sei usar, mais ajudar, atender chamado. Algumas vezes atender as ligações do pessoal por telefone ou me deslocar fisicamente até o lugar. Essa foi mais ou menos a cara do estágio.

---

<sup>59</sup> Atendimento telefônico, recepção, arquivo, conferências, controle de documentos, digitação, emissão e envio de correspondências, datilografia.

<sup>60</sup> Suporte a trabalhos técnicos, emissão de documentos, cálculos financeiros, conferência e elaboração de relatórios simplificados, entre outros.

Luciana, Carlos, Suzanita e Danilo relatam atividades bastante operacionais e que, segundo eles, não contribuíram muito para seu aprendizado. No entanto, por estarem ainda nos primeiros semestres do curso, estas atividades serviram como uma primeira experiência na área de Administração. O caso de Danilo é exemplar, por não ter uma experiência prévia, a atividade desenvolvida não é muito importante, visto que o que tem maior importância é o conhecimento do mundo do trabalho. Os outros três, também cumpriram pelo menos o tempo mínimo de estágio (seis meses) pois julgaram que a experiência permite levar as atividades do curso em paralelo ou tenha uma bolsa auxílio que assegure o retorno financeiro enquanto procuram uma outra oportunidade.

Deve ser ressaltado que três das quatro citações referem-se a atividades em bancos, quase unanimidade, como sendo setor de atividades burocráticas e rotineiras nos relatos dos entrevistados. Esta imagem faz com que muitos estudantes com dificuldade em ingressar pela falta de experiência prévia busquem este setor pelo grau de exigência mais reduzido, enquanto que outros procuram evitar as vagas em bancos por acreditar que vão agregar pouco para o seu aprendizado.

Wilson (22 anos): No fim de junho apareceu uma oportunidade, teve um cartaz na faculdade para uma vaga em um banco, no caso o *WBank*<sup>61</sup>. Fui lá mandei e-mail mas meio descompromissado, naquela esperança. Depois de seis meses tu começa a ficar com um monte de coisa atrasada e tem de pagar principalmente por isso. Vai ter que ser. Eu nunca tive interesse em trabalhar... Em banco eu não queria trabalhar. Não porque eu não goste de finanças mas porque eu não gosto do ambiente de banco. Mas apareceu e estágio em banco é um dos que melhor paga.

Wilson relata o quanto procurou evitar o setor bancário em virtude da imagem do mesmo; no entanto, pela dificuldade para conseguir outra oportunidade e pelo elevado valor da bolsa acabou se candidatando à vaga por saber que seria temporário e o recurso obtido permitiria de custear despesas de manutenção.

Grande parte das entrevistas aponta atividades relacionadas ao curso e que permitem ao estudante um real aprendizado e o conhecimento das funções da área:

Marcela (23 anos): O que eu vou te dizer, em vendas... administração engloba muitas coisas, mais a parte de negociação, estratégia, uma série de coisas.

Marcelo (23 anos): as atividades eram relacionadas com os dois cursos[administração e publicidade]... tinha todo um trabalho criativo de pensar coisas diferentes... mas também todo um trabalho onde eu tinha que visualizar na prática a ação acontecendo e os resultados que o cliente teria com essa ação... acho que também nesse caso, o curso foi muito teórico... e a prática vai mais além, te

---

<sup>61</sup> Grande banco multinacional.

deixando com incertezas de como as coisas vão acontecer...nas não tem muito como o curso te dar certezas em alguns casos.

Celina (23 anos): Era entrevista, encaminhamento para estágios, recrutamento, acabava também selecionando alguns currículos, pelo sistema mesmo quando abria alguma vaga e a empresa pedia estudantes de determinado perfil. Compilava os dados para ver estudantes daquele perfil para encaminhar, mais no gerenciamento dos recursos humanos mesmo.

Luiz (20 anos): Completamente, foi no estágio assim que eu consegui ver completamente coisas que eu via na faculdade, tanto de organização e métodos, aquela questão de layout, todo preparo da organização, toda questão de Rh também, por ser uma organização completa, do porte da *Computers SA*, era tudo bem definido, tinha área, de RH, área de Marketing, da manufatura, finanças, e eu tinha uma interface bem importante assim e assim era uma interação bem legal que eu tinha com todas as áreas, então eu consegui ter muito contato, comparar muitas coisas que eu aprendi, muitas coisas fecharam, foi o que me motivou a “vou terminar o curso de Administração” porque eu vi que aquela primeira experiência que eu tive onde eu vi que nada se fechava, não era tão verdade, foi completamente assim.

Nota-se que na variedade de tarefas apresentadas, os estudantes apontam relação com o curso e atividades que contribuem para seu aprendizado nas mais diversas disciplinas. Estas experiências são procuradas pelos estudantes principalmente quando já se sentem mais seguros, após um primeiro contato com o ambiente de trabalho. Esta relação entre teoria e prática e a busca pela solução das dificuldades e problemas, com as quais se depara, ficam sob a responsabilidade do estudante, que nem sempre tem uma supervisão próxima na empresa ou da universidade, como será mais explorado posteriormente.

Há uma tendência a buscarem grandes empresas para encontrar estas atividades, no entanto, alguns veem frustradas suas expectativas como aponta Luciana.

Luciana (23 anos): Bom, mas ai eu tava atrás de uma empresa grande né, e encaixava no perfil. E sei lá como parei numa área que acho *muito*[ênfase na palavra] comercial. Na ideia que administração faz qualquer coisa aí foi um desastre né; Era uma micro atividade.

Sidinei : O que tu fazia?

Luciana (23 anos): Ligar para os clientes que tiveram algum problema com a entrega do celular comprado via fone ou internet e tentar renegociar. O lugar de trabalho era lindo, grande, confortável. Aí eu conheci briga de posições na empresa. Fiquei *quatro* meses. Esse não rolou “nem por educação<sup>62</sup>”.

Luciana mostra que na prática o pressuposto de que a grande empresa reserva as melhores oportunidades nem sempre é verdade, pois apesar de terem uma área de recursos humanos mais estruturada, nem sempre os gestores compartilham a mesma representação

---

<sup>62</sup> Expressão utilizada para indicar que as atividades do estágio era tão negativo que não pode permanecer até o término do contrato.

sobre o papel do estagiário na empresa. No caso relatado evidencia-se que a concepção de um setor de pós-venda, baseado no teleatendimento formado por uma equipe de estagiários estava equivocada, e provavelmente fora a concepção do gestor da área que objetivou formar uma equipe de custo reduzido.

Enquanto Luciana foi marcada pela chocante experiência negativa, que a fez abandonar a busca por um posto na grande empresa, outros estudantes veem a possibilidade de ingresso neste mercado fechado, mesmo em atividades pouco reconhecidas, como uma oportunidade de se estabelecer e posteriormente migrar para uma oportunidade melhor.

Thales (23 anos): Quando eu entrei lá entrei para uma vaga que era para trabalhar junto aos bancos e o controle das contas da *Communication*, do grupo inteiro. Lá é um setor que tem muita rotatividade. Dizem que ninguém agüenta muito tempo lá. Eu entrei numa vaga que era bem operacional. Mas eu soube aproveitar. Porque eu ia aprendendo como funcionava, ia trocando para a outra, aprendi bastante do fluxo como funcionava. Depois de cinco meses como estagiário eu dei uma circulada. São várias ilhas de trabalho. Lá dentro acabei indo para outra ilha e acabei aprendendo bastante coisa. Depois fui contratado, mas as funções continuaram praticamente as mesmas, mas como tu vai agregando conhecimento, tu vai fazendo mais contato com o cliente, tu vai resolvendo problemas maiores, na verdade.

Para Thales, apesar das atividades desenvolvidas num primeiro momento serem rotineiras e de baixo valor, havia possibilidade de aprendizado horizontal, explorando as tarefas executadas nas células próximas e incorporando ao seu trabalho funções que o enriquecessem e que o tornassem mais visível e atrativo. Neste caso, foi uma estratégia pessoal visando a médio ou longo prazo um posto melhor dentro da empresa, que pelo grande porte oferece uma grande diversidade de possibilidades.

A incorporação de atividades e responsabilidades faz com que os estágios cheguem à fronteira entre o trabalho produtivo e não produtivo. Em alguns casos o estagiário assume visivelmente responsabilidades além de sua alçada como aprendiz:

Carlos (25 anos): A experiência foi ótima... foi a primeira empresa que me oportunizou viajar a trabalho e me fez ter responsabilidades bem mais importantes. A empresa era ótima... grande porte.

Marcelo (23 anos): Tu tem obrigações, prazos pra cumprir... tem sempre alguém em cima de ti... tu não pode errar... tu tem que correr... no início dá um certo medo... "bah, e se eu fizer uma bobagem"

Sidinei: Pouco espaço para errar?

Marcelo (23 anos): Exatamente... parece que tua cabeça tá sempre em jogo

Danilo (22 anos): Lá era compras internacionais. No avião tudo que é componente tem de ser aprovado, então era a maioria importado. Eu tinha um planejador que me dizia Danilo compra isso. E o que acontecia. Tu tinha o

fabricante e eu ia lá negociar com ele: ver se tinha peça, como fazia. Então já entrou negociação, entrou planejamento, entrou inglês, relação internacional, foi muito completo.

Luiz (20 anos): Quando vi aquele filme, “o diabo veste prada”, não sei se tu viu, que tinha a assistente da editora-chefe, eu consegui me encaixar naquele papel ali, porque era basicamente aquilo ali, domingo, sábado de noite, dia de semana, horário de aula, não tinha critério, foi um choque... eu tinha 17 anos, meu primeiro estágio eu tinha 17 anos, e fazia coisas assim, que empregados normais com muitos anos de experiência não faziam, eu tinha que aprender na marra, tive que aprender a ser mais duro, ter o pulso mais firme, fazer coisas, aprender a lidar com fornecedores, fazer gravações na rua, ajudar equipe jornalística, ajudar equipe de venda, sair atender cliente, fazer projetos e apresentações, comerciais, lidar com a equipe de São Paulo lá. Era uma correria... então foi assim... foi um choque, foi muito desgastante, mas foi essa oportunidade que alavancou diversas outras oportunidades na minha vida.

Viagens a trabalho, compras internacionais e negociação com grandes clientes são algumas das tarefas complexas que acabam sendo assumidas por estagiários. Da mesma forma a pressão pelas responsabilidades assumidas e os horários extras também marcam a vivência de alguns deles. Nota-se que para estas oportunidades é necessário já haver percorrido certo percurso profissional ou então se destacar por algum conhecimento. No caso de Carlos, era seu terceiro estágio, sendo que o segundo em empresa do mesmo grupo. Nesta vaga incorporou muitas responsabilidades da área fazendo apresentações para dirigentes e viajando para fazer auditorias em filiais. Danilo assumiu o estágio de compras internacionais de peças de aeronaves devido ao inglês fluente, comprovado por meio de uma seleção focada no idioma. Wilson, embora não tenha muito interesse na área e tenha aceitado a proposta mais pela remuneração passou por uma rigorosa seleção, onde foram testados conhecimentos de idiomas, raciocínio lógico, interpretação de textos, conhecimentos gerais etc. Luiz, em sua primeira experiência, já teve cobranças similares àquelas dos colegas efetivos na empresa. Segundo ele, não havia uma noção muito clara de qual deveria ser a função do estagiário na organização, desta forma ele acabou sendo cobrado como os demais colegas de trabalho o que implicou em prejuízos ao tempo de estudo visto que seguidamente a jornada de trabalho se estendia além das oito horas diárias.

Nos três primeiros casos, as empresas demonstraram interesse em que os estudantes permanecessem após o período de estágio, evidenciando a lógica do período de teste encontrada por Domingo (2002), que aponta que algumas empresas embora recrutem estudantes para vagas de estágio, buscam, na verdade preencher vagas efetivas e usam o estágio como um período de experimentação para verificar se os estudantes estão aptos para a função. Nas falas de Carlos e Luiz nota-se que, apesar de reconhecerem o esforço extra

necessário nestas experiências, elas são recompensadas, seja pela possibilidade de permanecer na empresa, seja pelo aprendizado acelerado e atitudes desenvolvidas, ou pelas portas que abrem pela referência da empresa no currículo ou contato que estabelecem com outras organizações em função das tarefas desempenhadas favorecendo sua inserção profissional.

O reconhecimento dos resultados “positivos” de um estágio, com responsabilidades elevadas e atividades complexas legitima tais práticas, faz com que, apesar do reconhecido desgaste, sejam bem aceitas pelos estudantes contribuindo para a formação de representações ligadas ao aprendizado, inserção profissional e estágio como período de teste. Embora assumam que estas experiências não estão de acordo com o que se espera de um estágio, elas trazem consigo a possibilidade de um desenvolvimento e ingresso no mercado acelerados, bem como contribuem para atenuar a representação do estagiário incompetente e irresponsável, visto no capítulo anterior.

Para a execução de suas atividades, os estudantes também destacaram que muitos dos conhecimentos demandados durante o estágio não são tratados ao longo do curso. De conhecimentos de idiomas a atividades específicas:

Carlos (25 anos): Conhecimentos de idiomas. Utilizar ou exigir leitura de textos em inglês e espanhol... ou disciplinas. Disciplinas que fizessem simulações de mercado... Análise de cenários.

Danilo (23 anos): Bastante, bastante. Negociação eu nunca tinha feito, negociação comercial, a parte de inglês técnico, a parte de planejamento. Mas também assim, conhecimento foi muito mais oferecido do que demandado neste caso. Assim oh! ‘Danilo tu vai fazer isto e tu precisa disto e eu vou te dar, vou te ensinar’. Então este estágio foi muito diferente do outro no sentido que era um ambiente seguro para eu estar fazendo eu estava com responsabilidade, mas eu não fui deixado “ah! vai fazendo”. Eu tinha o acompanhamento de diversas pessoas para ver se eu estava bem seguro para evoluir. Nesse sentido era muito mais válido.

Wilson (22 anos): (...)Depois quando eu saí da *Communication* e fui fazer estágio na *RSBebidas*<sup>63</sup>, ali acho que foi bem mais evidente esta questão de conhecimento específico. Como o estágio era na área de marketing, falava-se em gerenciamento de categoria. Tinha softwares específicos, que eu acabei recebendo treinamento de outra empresa para poder trabalhar na área, material da própria empresa para saber como eles trabalhavam.

Matias (23 anos): Muita coisa, eu diria que a maioria do que aprendi, Aprendi no trabalho o que não tive tratamento no curso. É claro que o aprendizado prático é muito mais relevante também com relação ao mercado de trabalho.. Acho que isso influencia muito também.

Pelas declarações dos entrevistados a atividade desenvolvida nas organizações ao mesmo tempo em que demanda conhecimentos não vistos no curso, representa o aprendizado

---

<sup>63</sup> Grande empresa do setor de bebidas.

de uma série de técnicas e conteúdos assimilados com a experiência. No que se refere a idiomas e a operação de sistemas específicos são requisitos que os alunos têm que buscar fora dos cursos universitários, visto que na formação de Administração predomina o enfoque teórico e abrangente, com pouca ênfase em aspectos técnicos como sistemas de trabalho. No caso dos idiomas, estes não fazem parte da maior parte dos currículos de Administração, ficando, como já foi referido anteriormente, sob a responsabilidade do estudante buscar esta qualificação.

Já no caso do conhecimento e utilização de sistemas, a maior parte dos currículos dos cursos aborda apenas o conhecimento básico de informática, que nem sempre é trabalhado por professor da área, o que resulta no desenvolvimento de um conhecimento desvinculado da prática. Embora existam disciplinas de elaboração de textos (resenhas, sínteses, relatórios) e a maior parte dos professores demandem trabalhos que requeiram estes conhecimentos, as atividades universitárias muitas vezes ficam restritas ao uso do editor de texto, sendo os alunos pouco demandados na utilização de planilhas e bancos de dados, que requerem conhecimentos matemáticos e da lógica de sistemas.

#### **11.2.1.4 A tutoria interna**

No interior da organização, as diferentes formas de compreensão do estágio contribuem para uma diversidade de práticas e de formas de acompanhamento ao estudante. Embora toda vaga de estágio tenha um responsável da empresa indicado, as entrevistas evidenciam que na prática as situações podem ser bastante distintas:

Situação 1: O representante do aluno é um supervisor da área e o acompanha e auxilia no aprendizado inicial das atividades e posteriormente sua execução, e segue dando suporte até que o estudante se sinta seguro;

Thales (23 anos): Era o presidente. E como ele me ajudou, eu trabalhava direto com ele. Eu trabalhava praticamente sozinho lá na sede, mas ele fazia uma assessoria mesmo que fosse por telefone. Ele me ligava e dizia. Olha, hoje tem de fazer isso, vai atrás. Tem os telefones do pessoal, entra em contato com eles e marca reunião, marca reunião com fornecedor, vamos trazer eles (...)

Marcelo (23 anos): [Estágio 1] Eu tinha um chefe direto... analista judiciário... formado em publicidade... era responsável pelo setor de editoração e artes da Escola Jurídica... foi com quem trabalhei diretamente, trocando ideias, defendendo campanhas... buscando informações e respondendo por outras... Acho que ele pode me ajudar muito no crescimento e no conhecimento de vários processos que precisavam ser cumpridos lá dentro.

Marcelo (23 anos): [Estágio 2] Na Administradores Juniores<sup>64</sup> tinha uma supervisora de todos os "orientadores" (era como eu era tratado)... uma vez por semana eu ia ate a Administradores Juniores para apresentar o meu histórico de aulas, passar um feedback de como tinha sido a semana, e pegar o cronograma da semana seguinte... foi bastante importante a presença desta pessoa... em muitos momentos esse trabalho não foi fácil e o papel dela em ajudar a não desistir... foi importante.

Carlos (25 anos): Era a executiva da área. Foi ótimo, tive feedback semestral e avaliação de habilidades e competências. Além de treinamento e desenvolvimento específico para estagiários. Como mudei de gestora durante o período de estágio, mudou a forma de coaching porque eram pessoas diferentes... mas o método foi ótimo.

Situação 2: O representante é o gerente da área, do departamento de recursos humanos ou algum cargo superior que tem pouco contato com o estudante, sendo apenas uma referência para a assinatura de documentos de estágio e o contato com o agente integrador e com a universidade. Neste caso o estudante pode passar por três situações:

2.1. Ter um tutor designado por este gestor que auxilia durante o período de estágio;

Luciana (24 anos): Era chefe do financeiro, não teve treinamento formal, apenas instruções e prática. Estava "garantida". Talvez por isso o aprendizado foi menor

2.2. Encontrar um mentor informal pela afinidade e disposição de alguém do setor. Este funcionário embora não seja o encarregado formal assume as funções e auxilia o estudante durante o período de estágio;

Thales (23 anos): Como falei têm as ilhas de trabalho e tem um treinamento que a gente passava para um colega. Então a gente passa o treinamento para o colega. Se tem tentado muito padronizar e fazer um manual que não precise mais ficar mudando. Se cada pessoa sai de lá, é um problema, porque ninguém sabe fazer aquela função. Então é meio problemático. Mas fora isso, a gente respondia para a coordenadora geral, mas era muito mais com o colega do lado, ali. Nem era muito com os colegas, era com o colega.

2.3. Não recebendo suporte, ele fica restrito a treinamento prévio e à vaga supervisão voltada para a correção na execução de processos. Este caso é frequente quando o estudante ingressa em função na qual as tarefas a serem executadas são simples e não indicam a possibilidade de crescimento em termos de aprendizagem ou responsabilidade.

Carlos (25 anos): O responsável era o gerente de treinamento, o suporte foi fraco. Tivemos apenas algumas conversas, mas não senti que tive um *coaching* dele.

Augusto (22 anos): Foi uma experiência bem curta, cerca de 30 dias, e a empresa era muito enxuta, com 7 ou 8 funcionários e todos conheciam bem o

---

<sup>64</sup> ONG voltada para a formação de empreendedores trabalhando com cursos no ensino fundamental e médio.



processo de trabalho mas era difícil de qualquer um parar e auxiliar, você precisava ser autodidata.

Mesmo numa mesma empresa, o suporte ao estagiário pode ocorrer de maneira distinta, caso não haja orientação padronizada de como deve ser este acompanhamento. Claudio relata que seu tempo de estágio em dois setores de uma mesma empresa foram completamente diferentes devido à postura adotada pelos gestores responsáveis pela supervisão.

Claudio (27 anos): Gerente de recursos humanos. Ela me auxiliava nas minhas dúvidas, porque a questão operacional era bem simples. Alguns processos novos, alguns eu já tinha aprendido na universidade, outros eu já conhecia do emprego anterior. Então ela me auxiliava relativamente bem nas minhas duvidas.

Sidinei: E no setor anterior?

Claudio (27 anos) O responsável era o coordenador de contabilidade e setor financeiro. Suporte muito precário, muito precário. Por questões pessoais, ele era uma pessoa muito avessa as pessoas. Era uma pessoa, não diria retrograda, mas que não tinha um bom relacionamento com as pessoas. Então era uma equipe bem estressante e estressada.

Marcelo (23 anos): Havia uma coordenadora de planejamento, responsável por 2 analistas e 2 estagiários... desses 1 eu... ela ajudou bastante, no tempo em que ela estava lá (sim, ela saiu depois de um tempo hehehe)... era uma pessoa com quem eu pude conversar.. trocar ideias... apresentar ideias, e ela me dar uma visão que eu não tinha pensado de como podia dar errado. Ela me fez muito parar pra pensar em todos os projetos tudo que podia dar errado ou que podia não dar retorno para o cliente isso foi importante...

Depois da saída da minha supervisora, precisei enfrentar uma situação onde eu estava a algum tempo na empresa, tinha aprendido alguns processos, e a pessoa que entrou no lugar dela, veio crua, sem conhecer os processos... era uma colega de faculdade minha... sem desmerecer o trabalho dela, acho que ela tem um potencial enorme... mas assumiu uma vaga onde tava perdida, e deixou isso claro no início pedindo ajuda para todos que ali estavam a um tempo... aprendendo com todos... Mas depois de um tempo mudou algumas regras do jogo a fim de se beneficiar e se defender... coisas do tipo... pede pra alguém fazer alguma coisa e apresenta como se ela tivesse feito... se tem erros diz que foi outro que fez...

Analisando estes casos verifica-se que em grande parte não há preocupação com um preparo para os tutores dos estagiários, dependendo muito da postura e da habilidade particulares de cada indivíduo, a preparação, a orientação e o acompanhamento dos jovens que ingressam na organização. Dentro de uma mesma organização o tratamento dado aos estagiários pode ser completamente diferente dependendo do responsável por seu trabalho. Como relata Marcelo, no caso de mudança de gestores, não há uma preparação prévia daqueles que ingressam para dar continuidade ao programa de estágio, ficando a cargo de cada profissional a forma que seguirá desenvolvendo as atividades de estágio.

Interessante marcar que a o único caso em que houve intenção da empresa de promover um acompanhamento durante o período de estágio, esta experiência foi marcada negativamente pela entrevistada devido à postura da pessoa encarregada.

Luciana (24 anos): era a gerente do tal "Canal Especial". Suporte nenhum. baah mentira. Tinha um papel lá de Tutor. Já tinha apagado a guria da minha vida!!! Hauihaiua.

Sidinei: Imagino como ela foi importante, hehehe

Luciana (24 anos): Foi totalmente importante para minha decisão de sair da empresa, heheh!

Sidinei: E como ela te ajudava? ela estava ligada a área de recursos humanos?

Luciana (24 anos): Essa sim; ela fazia avaliações trimestrais. Formulário interno. Não me lembro muito bem, mas perguntava minha opinião

Sidinei: por que ela contribuiu para tua saída?

Luciana (24 anos): Ela tinha que ser a melhor, a estrelinha. Todos no setor estavam saturados piorou com a reestruturação da *TelecomM*<sup>65</sup> era daquelas que ligava para meio mundo para saber ou fazer uma fofquinha, mas serviu para ver que tem a malícia na empresa também.

Os problemas com a supervisão relatados por Luciana ocorreram numa empresa na qual ela foi contratada para trabalhar no serviço de teleatendimento do pós venda. Esta empresa, uma multinacional do ramo de Telecomunicações teve um processo seletivo bastante estruturado, com diversas etapas envolvendo testes de conhecimentos gerais e específicos, dinâmicas de grupo e entrevistas. E, como descreve Luciana, havia uma proposta diferenciada de acompanhamento dos estudantes ao longo do estágio, no entanto, a forma como este foi desenvolvido pode não ter sido o mais adequado, visto que a pessoa encarregada pelo acompanhamento do programa não contribuía para sua integração e aprimoramento, ao contrário comprometia a própria imagem da atividade de acompanhamento do estágio. Deve ser considerado que são levadas em conta observações de apenas uma entrevistada no caso deste programa, porém, ressaltando que foi o único caso de um acompanhamento organizado por parte das empresas.

Carlos (25 anos): Era meu supervisor... o suporte foi bom... não muito focado no meu desenvolvimento, e sim na parte técnica da minha atividade faltou coaching também.

Sidinei: Por quê?

Carlos (25 anos): Porque não me sentia estagiário... e sim funcionário.. com muita responsabilidade e pouco apoio. O que me fez aprender muito, mas por "obrigação".

---

<sup>65</sup> Empresa de grande porte da área de telecomunicações, está entre as três maiores do Rio Grande do Sul.

Importante o paralelo que se pode criar entre as responsabilidades assumidas nas funções desempenhadas, o aprendizado e a tutoria recebida. No caso apresentada por Carlos, foi a vaga na qual ele recebeu mais liberdade para atuar, fazendo viagens e assumindo maiores responsabilidades. No entanto, este crescimento foi “forçado” como o próprio coloca, visto que não foi algo intencional, mas ocorreu devido à falta de acompanhamento do gestor que acabou fazendo com que o estudante assumisse as funções sem supervisão, como um funcionário nas palavras dele.

De modo geral, a partir das entrevistas pode-se afirmar que o acompanhamento do período de estágio não é uma preocupação por parte das empresas, visto que é praticamente inexistente um programa estruturado com pessoas preparadas e designadas para tal. A função de tutor de estágio não cabe a qualquer funcionário na empresa; a pessoa responsável deve estar realmente comprometida e interessada no desenvolvimento do potencial do estudante e não apenas em utilizá-lo como mão-de-obra. A partir dos relatos, verifica-se que aqueles que encontram um tutor empenhado em seu aprendizado e desenvolvimento profissional, o faz por iniciativa e competências próprias e não por ter recebido orientações de como agir.

Não se desenvolvem políticas de gestão voltadas para a preparação de tutores responsáveis pelo acompanhamento do estágio. Cada funcionário que tem um estagiário sob sua tutela desenvolve um método próprio de trabalho, a partir do que considera ser as atividades de um estagiário. Assim, alguns designam tarefas e cobram resultados tal como fazem com seus demais subordinados, enquanto outros podem oferecer atividades aquém das capacidades dos estudantes.

### **11.2.2 O papel dos atores envolvidos na prática do estágio**

Nesta sessão busca-se analisar como ocorre a relação entre os atores envolvidos no estágio desenvolvida externamente à empresa. Explora-se a atuação das universidades no acompanhamento do estágio e na vinculação com o curso de origem do estudante, bem como a ação dos centros de integração, que no caso brasileiro desenvolvem importante papel.

#### **11.2.2.1 O papel das universidades**

Legalmente as universidades têm papel central na organização dos estágios, sendo responsáveis pelo planejamento, pelo acompanhamento e pela avaliação a partir dos

conteúdos desenvolvidos no curso. No entanto, na opinião dos estudantes, as instituições de ensino têm sido ausentes do processo, tendo apenas um papel burocrático de assinatura de contratos para permissão da realização dos estágios. Os relatórios de acompanhamento são vistos apenas como procedimentos rotineiros, não servindo como um meio efetivo de avaliação das atividades desenvolvidas pelo estudante durante o período de estágio. Desta forma, mesmo os estágios que não estejam adequados ao curso, não são identificados e adequados às necessidades de formação do curso e do estudante.

Marcela (23 anos): Na verdade assim, aqui da Centro Universitário RS, o que eles pediam além da documentação ... não teve muito suporte. Tinha aquela coisa bem criteriosa, bem rigorosa que o Centro Universitário RS manteve sempre que é a parte da documentação a cada semestre, mas assim, um acompanhamento... o que nós tivemos muito foi troca de experiências em sala de aula que é uma coisa muito enriquecedora. Que eu consegui vivenciar lá na empresa muitas matérias conceitos que nós aprendíamos em sala de aula, eu conseguia vivenciar na prática. Mas um acompanhamento assim nunca teve

Douglas (23 anos): Nenhum. O Centro Universitário RS não procura saber sobre as atividades. Eu entrego um relatório, mas não tenho um retorno

Thales (23 anos): A Universidade Porto Alegre só dificultou, tive de ir lá umas três vezes para conseguir. Até a guria que trabalha lá me ajudou bastante, mas eu não estava lá.

Sidinei: Aqui(departamento de administração) ou lá no centro(central universitária)?

Thales (23 anos): Lá no centro. Aqui também é complicado, para pegar uma assinatura tu também pena aqui. Nesse sentido a Universidade Porto Alegre não ajuda em quase nada. Ela mais te dificulta pelo monte de barreiras. Tu tem de fazer um estágio de tantas horas. Daí quando tu consegue estágio tu não consegue autorização para fazer. Depois ela limita muito o horário. Eu sei que não é muito legal ser contratado por oito horas, mas é o que está no cenário. Tem os dois lados;

Cláudio (27 anos): Do *Departamento de Estudantes?* (ar de quem não entendeu a pergunta). Não sei, não teve. Acho que a universidade nem ficou sabendo que eu estava estagiando

Luciana (24 anos): Realmente não me lembro se era na Universidade Porto Alegre ou outro lugar que devia enviar um relatório semestral. Mas não teve suporte nenhum ao meu ver. Somente parte burocrática, demorada e complicada

Marcelo (23 anos): Em todos os estágios senti a universidade bastante fora... em apenas um momento tive um supervisor de estágio na universidade. durante o estágio curricular que fiz enquanto estava nesse segundo estágio... durante um semestre o supervisor na universidade buscou saber o que eu estava fazendo lá e queria que eu mostrasse o meu trabalho pra ele.

Parte dos entrevistados não apenas tem a ideia de que as instituições não dão suporte como apresentam uma visão negativa, considerando-as como entraves para o processo de entrada e manutenção no mercado de trabalho. Para os entrevistados, as universidades não acompanham ou avaliam os estágios de modo que possam contribuir para um aprendizado

efetivo, já que estabelecem uma série de procedimentos para assinatura de contratos e recebimento de relatórios, e não dão retorno aos estudantes sobre os mesmos. Fica a imagem de procedimentos sem sentido apenas para cumprir obrigações de simples registro burocrático.

No Brasil, o crescimento da importância dos centros de integração faz com que a distância no acompanhamento do estudante seja ainda maior. Os agentes integradores assumem o papel de ligação dos estudantes com as organizações, que as contata para verificação de vagas e recebendo um percentual do valor da bolsa auxílio durante o período de estágio do estudante como pagamento para a manutenção de seus serviços. O processo de acompanhamento e de verificação da prática de estágio também é deslocado para o agente integrador que organiza a forma de dar retorno da experiência do estudante durante o estágio e de passar para a instituição de ensino. Em alguns casos, quando a empresa solicita que não tenha o envolvimento do agente integrador, o processo se torna ainda mais demorado nas universidades, visto que estas não estão preparadas para desempenhar tal função.

Wilson (22 anos): Eu saí em janeiro em fevereiro eu consegui uma oportunidade na *AutoCar*<sup>66</sup>, fiz todo o processo seletivo e passei não consegui assinar o contrato por divergência entre *AutoCar* e *Universidade Porto Alegre*, porque a *AutoCar* não fazia por intermediador, era contrato direto e como era mês de fevereiro e tinha um monte de burocracia, a *Universidade Porto Alegre* só iria começar a aprovar a partir de março e eles precisavam logo. Então eu acabei não conseguindo a vaga.

A falta de acompanhamento direto e de avaliação dos relatórios de estágio deixam a sua organização sob a tutela dos agentes integradores, das empresas e dos estudantes, os quais, muitas vezes, omitem ou alteram informações de como realmente se dá a prática da experiência para que esta não seja interrompida. Um estágio não relacionado com o curso pode ganhar “sentido” se o estudante precisa da bolsa naquele momento ou se o realiza em uma grande empresa que lhe assegure maior visibilidade para o currículo com a experiência realizada numa organização reconhecida pelo mercado.

A falta de suporte das universidades também faz com que os estudantes construam a idéia de que sua atuação é desnecessária ao processo de organização do estágio, chegando, ao limite de não reconhecer como pode (ou deve) ser uma atuação mais ativa por parte da universidade.

Sidinei: Qual deveria ser a função das instituições de ensino:

---

<sup>66</sup> Grande empresa do setor automotivo.

Thales (23 anos): Talvez não dificultar (Risos). Se ela não te oferece nada, pelo menos que ela ofereça o serviço bem. Não sei dizer também como ela pode ajudar, só se ela atuar junto com a empresa. Ela teria que conhecer do negócio da empresa para poder dizer, tu poderia oferecer uma boa vaga aqui, tem bom profissional aqui. Mas também parte da empresa isso. Isolada ela não pode fazer muita coisa.

Outros têm uma idéia de como gostariam que fosse a participação da universidade, que se estabelecesse uma relação mais próxima com o ambiente de trabalho, aprimorando as atividades de sala de aula, dando suporte aos alunos no processo de busca por boas oportunidades de estágio e estreitando o laço com as empresas;

Tissiane (23 anos): Acredito que a universidade deveria prestar suporte nessa questão. Poderia disponibilizar uma lista de empresas nas quais os alunos pudessem se candidatar. Poderia também ter uma parceria com muitas delas encaminhando diretamente os alunos. E, claro, fazer um acompanhamento durante o estágio, através de relatórios ou até mesmo pelo site da universidade. Ter uma pessoa disponível para este procedimento, alguém para auxiliar o aluno.

Janaina (24 anos): Discutir os relatórios, por amostragem que seja, mas buscar verificar se o que foi firmado entre a empresa e o centro de integração está sendo cumprindo, solicitar *feedback* das empresas e confrontar com o relatório do estagiário.

Leonardo (28 anos): Acho que nos primeiros semestres não tem muita lógica fazer isto, mas a partir do quarto semestre por aí eles já poderiam, o aluno já sabe mais ou menos a área de interesse dele. E a universidade poderia fazer, ou talvez uma seleção de vagas ou trabalhar como num integrador como uma *Integrar, uma Desenvolver.* Ou trabalhando junto com estas empresas captar algumas vagas nas áreas de interesse e indicando para os alunos. E depois que o aluno está na empresa fazer um acompanhamento se aquilo está dentro do que tem de ser feito pelo estagiário, se não é só uma mão-de-obra barata, fica fazendo qualquer coisa lá dentro. É um faz tudo. E poder dar para o cara, mostrar para o cara. Como a gente não tem esta ligação professor-estágio a gente fica meio perdido na parte que a gente vê em sala de aula e a parte que a gente vivencia no estágio. A gente tenta fazer esta ligação em muitas coisas, a gente dá exemplos em aula para ver se está certo, mas muitas vezes a gente não sabe se é isto.

Marcelo aponta a necessidade de aproximar os conteúdos e atualizar os métodos de trabalho de acordo com as demandas das organizações e ter uma efetiva participação no acompanhamento das atividades do estágio. A proposta do aluno é o que legalmente deve ser o papel das instituições de ensino, mas que acaba se perdendo ao longo do tempo, visto que os estágios não-obrigatórios crescem rápida e desordenadamente. O crescimento do número de cursos de Administração (BERTERO, 2003) e a diversificação das formas de contrato de trabalho (PICCININI, OLIVEIRA e RUBENICH, 2006) criaram um espaço em que o número de estágios se amplia por duas razões: por um lado pela crescente demanda dos estudantes por atividades que os permitam ingressar no mercado de trabalho; por outro, pela grande quantidade de mão-de-obra qualificada disponível e a flexibilização dos contratos de trabalho,

os estágios crescem em paralelo com outras formas contratuais, tendo sua função distorcida. Enquanto isso, as instituições de ensino não criam mecanismos efetivos de acompanhamento e suporte aos alunos, o que reduz a “fiscalização” estabelecida pela lei.

Cláudio reforça a necessidade do acompanhamento como meio de avaliação entre a proposta de estágio e as atividades desenvolvidas pelo aluno. Tissiane e Leonardo trazem além do acompanhamento, a importância do suporte inicial e orientação para a inserção profissional por parte da universidade no encaminhamento dos estudantes, principalmente para as primeiras oportunidades. No momento da primeira experiência de estágio, a maior parte dos alunos não tem clara a idéia do mundo do trabalho e de como deve ser o estágio, além disso, a forte imagem de que o estágio é uma forma de mão-de-obra barata para as organizações e que os estudantes são aprendizes sem valor ou reconhecimento contribuem para uma distorção ainda maior deste período.

Luiz (20 anos): Essa é uma parte muito delicada, porque é partir completamente do zero, eu nunca soube como seria isto, então eu acho que deveria ter um acompanhamento, mas também deveria ter um acompanhamento na parte de carreiras, pelo menos uma vez a cada dois meses ou a cada três meses sentar e falar eu estou executando estas tarefas, faço isto e isto na empresa eu quero isto, como eu faço. Mais uma orientação de carreira que não é dentro da empresa que tu vai ter isso porque dentro da empresa tu vai ter uma visão meio parcial das coisas. Eles não vão dizer, bom eu acho que tu tem de seguir por este outro caminho e nos abandonar; então lá tu vai ter uma visão sempre parcial. Então deveria ser para ter uma visão imparcial das coisas, isto ai tu está fazendo certo, isto tu está fazendo errado. Se tu quer atingir tais objetivos talvez tu deveria seguir tal caminho ou talvez fazer um estágio nesta outra área. Mais um auxílio de carreira mesmo, porque eu acho que o profissional está largado em um mundo completamente estranho e às vezes as pessoas se batem muito para achar seu caminho. Então acho que se houvesse desde a faculdade um acompanhamento seria perfeito.

Luiz propõe que as instituições incorporem a orientação ou mesmo discussão da carreira com os estudantes, para terem alguma forma de supervisão no processo de inserção profissional e definição de possíveis áreas de interesse no âmbito da administração. Atualmente a tarefa de orientação profissional é exercida prioritariamente antes do ingresso do estudante na universidade. Acredita-se que este é o momento em que se define o rumo da profissão. No entanto, cursos como Administração apresentam uma grande diversidade de áreas e de caminhos possíveis que o estudante vai conhecendo na medida em que avança no curso e vai tendo experiências de estágio.

Em alguns casos, a universidade chega a identificar que há problema com o estágio, no entanto não interfere proibindo sua prática, como se verifica no relato abaixo:

Guido (23 anos): Acho que devia sair um pouco mais do relatório, porque eles acompanham só por relatório. De repente se eles conversassem, se a cada término de contrato ver como está indo, se eles tivessem uma indicação. Essa área que tu está fazendo, que é telemarketing, tu pode usar como horas complementares. No caso, na minha área não posso usar como horas complementares e até fiquei sabendo depois que tem de fazer algumas horas e o estágio que eu fiz não vale de hora nenhuma porque ele não é aceito pela universidade.

Sidinei: Por que ele não é aceito?

Guido (23 anos): Por que ele não se encaixa com o curso. A atividade que eu faço não se encaixa com o curso.

Sidinei: Mas como funciona isso ele não se encaixa, mas eles assinam?

Guido (23 anos): Eu cheguei até falar com a professora. Tem uma lista, vou te mandar a lista. Daí eu perguntei, ‘telemarketing é aceito?’ e ela respondeu ‘telemarketing não é aceito’. Se fosse mais alguma coisa administrativa. Ela até mandou a lista de atividades que pode ser aceita pelo curso.

Nota-se uma séria contradição na ação da instituição de ensino, que autoriza a realização do estágio e recebe os relatórios de acompanhamento, mas não reconhece como atividade válida para a formação do aluno. Parece que há uma separação entre o departamento responsável pela autorização e acompanhamento de estágios e a área acadêmica que avalia atividades complementares para a conclusão do curso. Nestes casos, as maiores perdas são para os estudantes que investiram para ingressar e atuar nestas organizações e posteriormente não são reconhecidos. Este talvez seja uma das situações onde a relação do estágio como “trabalho” ou como “aprendizagem” tenha se evidenciado mais fortemente. Pode-se dizer que o estágio é aceito pela instituição de ensino como meio de trabalho, que possibilite subsistência e experiência ao estudante, no entanto não é reconhecido como meio de aprendizagem, o que justificaria o posicionamento contraditório da faculdade.

Na relação universidade e estudantes, busca-se também analisar como os estágios obrigatórios são vistos pelos alunos, como estes contribuem para seu aprendizado e inserção profissional e quais as aproximações e distanciamentos com os estágios não-obrigatórios.

Thales (23 anos): Só vai contribuir se eu tiver envolvimento de ir na empresa e participar. O de Organização e Métodos foi muito bom, foi numa de recursos humanos de cargos mais altos, que na época eu nem sabia como funcionava. Apesar de ter sido mais um projeto de lay-out, a gente entrou na empresa, vi como funcionava toda a empresa. Foi muito bom. Na área pública não tive interesse e não participei. E agora Estágio III está sendo legal, mais por curiosidade assim, porque a gente esta fazendo em um clube de futebol, então é muito mais interessante

Douglas (23 anos): São importantes pois temos contatos com grandes empresas e desenvolvemos senso crítico sobre elas.

Luciana (24 anos): No caso fiz na empresa que trabalho atualmente. Pode ter influenciado o fato que fiz o trabalho aqui.



Sidinei fala: E os anteriores, *Organização e Métodos*, Estágio II: Organização Pública e Visão sistêmica?

Luciana (24 anos): Encarei apenas como trabalho de faculdade.

Cláudio (27 anos): Eu acho muito interessante pois é uma maneira das universidades colocar o estudante dentro da empresa pesquisando, perguntando, aprendendo. Uma maneira prática realmente. Busca de soluções. Eu creio que aproveitei bastante destes estágios durante, os estágios supervisionados pela universidade. Sendo que os anteriores, com exceção do último, que eu considero supervisionado, porque os outros eu não considero supervisionado. Não há um retorno, não há um trabalho bem elaborado, mas é proveitoso. Seria interessante que houvesse um pouco mais, ao invés de 4 talvez 6, durante o curso.

Luiz (20 anos): Para ser bem honesto, acho que as pessoas não levam a sério que isto é um estágio, que isto é uma oportunidade. Por dois motivos: tu precisa apresentar um relatório no final, ou seja ele é considerado um trabalho.(...) O outro motivo é que as pessoas já tem seu estágio não-obrigatório paralelo ao estágio obrigatório, então elas não dispensam o tempo suficiente que deveriam para este estágio. Então eu não sei se pode-se culpar os estudantes por causa disto, muitos estagiam por necessidade outros porque querem experiência e não tem tempo para isto, não tem tempo de ficar visitando a empresa de ficar indo atrás, dar o máximo de si como se a pessoa só estudasse, se dedicasse só a faculdade. Acho que o nome é estágio, mas não consigo considerar como estágio de fato porque tu não consegue ter acesso à todas as informações de uma empresa, ou à própria cultura da empresa. Que a cultura da empresa também é importante não vai se ver em duas ou três visitas.

Os estágios obrigatórios são percebidos apenas como trabalhos ligados diretamente às disciplinas e, desta forma, contribuem para a formação recebida ao longo do curso, mas não para a experiência prática e a vivência organizacional. Embora sejam reconhecidos como meio de aproximação e conhecimento do mundo organizacional e aprendizagem das técnicas e procedimentos desenvolvidos nas empresas sob a orientação dos professores, os alunos consideram que esta aproximação é pequena, dado o reduzido número de visitas que o estudante faz à organização.

Nestes estágios há um professor responsável pela disciplina que acompanha o aluno no contato com a empresa, nas visitas, na realização das tarefas solicitadas. No entanto, por serem realizados por meio de visitas, sem maior envolvimento no cotidiano da organização e dada a necessidade de um trabalho/relatório que vai ser avaliado dentro da grade curricular, os estágios não são reconhecidos como uma verdadeira vivência organizacional e sim como tarefa do curso. Em alguns casos, estes trabalhos são realizados em grupos, e dependendo do interesse do aluno, sua participação pode ser bastante reduzida. Como aponta Thales, seu envolvimento foi maior nos estágios em que teve interesse, em outros não participou das atividades do grupo.

A falta de importância atribuída aos estágios obrigatórios origina-se em parte da incorporação da função pela qual foram criados – aproximar o estudante da vivência organizacional – pelos estágios não-obrigatórios, onde além de permanecer mais tempo na empresa, o estudante recebe para executar as atividades para as quais foi designado. Desta forma, para a maior parte dos entrevistados, o estágio obrigatório contribui para o aprendizado e reforço dos conteúdos vistos em aula, mas não são reconhecidos pelas empresas como um período de experiência prática, nem são referenciados nos currículos pelos estudantes, ou seja, não são reconhecidos como um meio de inserção profissional e de prática. No entanto, esta não é a opinião de todos os estudantes:

Guido (23 anos): Até os estágios obrigatórios que eu fiz acrescentou mais do que o estágio remunerado que eu estou fazendo porque tu acaba vendo a visão da empresa. Tu acaba vendo todos os setores, não vai ver só mais um setor. Tu acaba vendo como o administrador gere, administra o negocio dele. Acaba encaixando um pouco da teoria com a prática. Até onde eu estou fazendo estágio eles não deixaram eu fazer o estágio obrigatório lá, devia ser por algum motivo, mas eu acharia interessante até para sair daquele setor e ver como é o resto da empresa; mas achei bem significativo.

No caso de Guido, em que os estágios não-obrigatórios realizados não contribuíram muito para seu aprendizado, os estágios obrigatórios tiveram fundamental importância no acesso a áreas não exploradas e conhecidas da organização, como ele refere. Foi uma oportunidade de conhecer o todo da empresa, como se relacionam as áreas e suas conexões. No entanto, o reconhecimento positivo dos estágios obrigatórios neste caso, vem com o ônus da perda nos não-obrigatórios, que para Guido representam uma forma de trabalho remunerado. O estágio não-obrigatório realizado por Guido está entre aqueles que não são reconhecidos por sua instituição de ensino como atividade que contribui para seu aprendizado, fato que o próprio estudante reconhece ao afirmar que as tarefas desenvolvidas no estágio eram simples e pouco contribuíam para seu aprendizado.

**A nova lei dos estágios traz uma série de alterações na forma de atuação das instituições de ensino, no que se refere ao encaminhamento e acompanhamento do aluno para o estágio, aumentando a responsabilidades destas no processo.** De acordo com a nova regulamentação as universidades assumem papel central na organização e fiscalização dos estágios obrigatórios ou não. Como a lei foi promulgada em setembro de 2008, tais impactos ainda não são visíveis. Até o presente momento, a mudança mais significativa é destacar a obrigação das universidades na realização dos estágios, que tem sido pautas de discussão dos

cursos de Administração que fazem parte da pesquisa, inclusive modificando alguns aspectos do próprio currículo do curso. DETALHAR

### 11.2.2.2 O papel dos centros de integração

Com a falta de um setor responsável pelos procedimentos de estágio na maior parte das instituições de ensino (de nível médio e superior) e a crescente demanda por estágios, cria-se o espaço para outro ator: os centros de integração. Estas organizações centralizam e divulgam as oportunidades, encaminhando estudantes para as vagas disponíveis, efetuando o pagamento das bolsas e estabelecendo a periodicidade do envio dos relatórios de atividades. Com isso, ao longo do tempo, foram assumindo o papel das instituições de ensino no que tange ligação dos estudantes com o mercado de trabalho. Com esta imagem, desde o momento da busca do primeiro estágio os alunos já sabem que o caminho mais rápido para se chegar às vagas é via agentes integradores.

Carlos (25 anos): Busquei na *Integrar* e na *BREstágios*. Não tinha uma boa imagem da *RSEstágios* na época

Sidinei fala: Por quê a *Integrar* e a *BREstágios* ?

Carlos (25 anos): Por ser referência para estudantes. Ter um bom nome no mercado e ter mais opções.

Luciana (24 anos): Busquei em murais da universidade. Recebi proposta por e-mail de agentes integradores.

Wilson (22 anos): No início eu procurei um pouco no *Integrar* e na *BREstágios*. E também não tinha muita experiência de busca. Meu conhecimento da época de segundo grau era a *TecEstágios*. Depois eu fui conhecer a *Estagiar*, mas eu não tinha muita experiência em processos seletivos na época.

Janaina (24 anos): Me inscrevi em empresas, busquei *Integrar*, a *BREstágios*. e outros Facilitadores de integração Escola-Empresa

Quando procuram uma oportunidade de estágio, embora por vezes utilizem outros recursos como cartazes na universidade e inscrição nos sites das empresas, o meio mais frequentemente utilizado pelos estudantes é o agente integrador. Existem diversos agentes integradores na região de Porto Alegre, porém, *Integrar* e *BREstágios* são os mais conhecidos e, são também considerados pelos estudantes aqueles que têm as melhores oportunidades. A *TecEstágios* aparece com mais frequência entre os estudantes da instituição privada pesquisada visto que estabelece uma relação mais próxima com esta. Buscando facilitar o acesso dos estudantes às oportunidades, as maiores universidades da região têm filiais de alguns agentes integradores em seus *campi*.

A crescente importância dos agentes integradores pode ser explicada pela maior agilidade e impessoalidade na alocação de vagas e pelo crescimento das empresas de agenciamento de vagas. No primeiro caso, a impessoalidade é algo valorizada pelos estudantes que reconhecem como negativa chegar a uma oportunidade por meio de relações sociais.

Thales (23 anos): Acho que ele já faz muito bem o papel dele, oferecer um bom número de vagas, todas as entrevistas que eu fiz foi bem feito, nesse sentido; e acho que ele meio que te distancia da empresa. Nos sentido de “procurar alguém que esteja de acordo com a vaga. Não tem muita influência de alguém lá de dentro empresa. Sendo um terceirizado não vai ter muito perigo de QI<sup>67</sup>.

Evandro (25 anos): Sentia que quanto mais conhecimento técnico, tipo cursos, curso de inglês, mais competitivo eu ficaria. E eu via que muita gente entrava não pelas suas competências, mas se tinha uma indicação. Não sei se isso é errado. Tem um colega meu, não que ele não seja bom, ele nunca quis fazer estágio, o pai dele ganha muito bem. Na hora que ele quis ele conseguiu, na hora que ele quis ele conseguiu entrar num estágio que todos os meus colegas queriam que era entrar num banco, tipo *SuperBank*<sup>68</sup>, que paga muito bem o estagiário. Na hora que ele quis, ele entrou porque o pai dele tinha uma relação com o gerente do banco.

Embora seja ainda fonte de recrutamento e de entrada em alguns postos de trabalho, os estudantes entrevistados não reconhecem positivamente o funcionamento das redes pessoais. Para eles, as redes podem funcionar como um apoio e reconhecimento pelo trabalho prestado, mas a via de seleção deve permanecer distante e imparcial.

Outro ponto que pode justificar o crescimento da importância dos agentes integradores é a ampliação da atuação de intermediários no mercado de trabalho brasileiro, uma tendência que surge em razão da diversificação de contratos trabalhistas, que buscam trabalhadores temporários, tempo parcial, etc.. A existência dos intermediários da força de trabalho, institucionalizado e operando em larga escala, é bastante recente na organização dos mercados de trabalho. A presença destes indica uma situação na qual o aumento no número de agentes na transação da mão-de-obra pode facilitar sua circulação, reduzindo custos para empresas e trabalhadores. No Brasil, em termos do mercado geral de trabalho, já está formada uma rede significativa de agentes, sobretudo nos grandes centros urbanos brasileiros, constituindo um verdadeiro mercado de intermediação de oportunidades (GUIMARAES, 2008).

Embora auxiliem para o encaminhamento dos estudantes e na operação de pagamento das bolsas, os agentes integradores têm desenvolvido sua função como empresas que têm

---

<sup>67</sup> Expressão que usa a clássica sigla do coeficiente de inteligência, mas significa “Quem Indica” evidenciado que mais importante que o conhecimento e a inteligência são as relações sociais.

<sup>68</sup> Importante grupo bancário privado no Brasil.

como negócio a alocação do estudante a uma vaga. Neste caso, sua preocupação está em encontrar estudantes para o preenchimento das vagas e a manutenção destes no posto de trabalho, visto que é nesta relação que asseguram seus ganhos e mantém o negócio. Uma evidência disto é o acompanhamento dos estágios que, independente do agente integrador, tem recebido pouca importância.

Thales (23 anos): Foi pela *RSEstágios*. Eles pagavam meu salário e só. Tu vai lá, assina o contrato e não tem suporte nenhum. A única facilidade tu vai lá no site deles e emite um boleto e recebe o pagamento.

Marcelo (23 anos): A *BREstágios* acho que fez um trabalho bom na seleção... me marcou bastante que eles procuravam alguém com o perfil *CommunicationJovem...* e muitas pessoas foram descartadas por não se enquadrar nisso... Mas o suporte durante o estágio... zero...

Claudio (27 anos): Eles nunca fizeram muito bem, mas acharia importante que eles pudessem fazer como foi organizado. Mas como o fato deles é só receber empresa para fazer estágio e depois fechar as vagas e era isso. Fica a desejar. Eu cheguei a fazer os relatórios, mas eles foram tão simples que eu acho que não surtiu efeito.

Carlos (25 anos): [Primeiro estágio] Relatórios semestrais exigidos pelo *Integrar*, mas nenhum *feedback* formal.

Carlos (25 anos): [Segundo estágio] Não houve...apenas relatórios da *BREstágios* que foram superficiais e não tiveram planos de ação associados.

Luiz (20 anos): Agente integrador era a fundação *América*<sup>69</sup>, mas também nenhum suporte assim, até eu achava na época que isso era normal, não ter nenhum suporte, nenhum acompanhamento, era basicamente isso, então foi um começo meio turbulento.

Para os estudantes, a organização do estágio deve estar a cargo das organizações que os ofertam e cabe ao estudante escolher aquelas que têm as melhores vagas, a partir de suas expectativas profissionais e de planos para construção de um currículo adequado ao mercado. Isto supõe dizer que o estágio está este organizado nos moldes de um mercado concorrencial, onde cada estudante busca a vaga que esteja de acordo com o perfil profissional construído e com seus planos para uma carreira futura.

Nota-se que o agente integrador já é institucionalizado como um dos atores que fazem parte do mercado de estágios tal é a importância que construíram ao longo dos últimos 30 anos. Para a maior parte dos estudantes é praticamente impossível imaginar a organização dos estágios sem a figura do agente integrador, visto que desenvolveram o *know-how* para facilitar e agilizar o processo de busca e alocação nas vagas de estágio disponíveis. No entanto, outros

---

<sup>69</sup> Agente integrador referenciado apenas uma vez, pouco conhecido em Porto Alegre.

estudantes destacam que este *know how* acabou por se tornar o negócio em si destas instituições, como se vê na citação abaixo:

Marcelo (23 anos): Acho que hoje viraram empresas de meio de campo... ganham dinheiro controlando vagas e fazendo pré-seleções para as empresas... poderiam ter um papel mais ativo, reuniões de avaliação... momentos em que recebem um *feedback* dos alunos, a fim de qualificar as empresas que estão oferecendo vagas.

Como destaca Marcelo, para alguns agentes o trabalho de encaminhamento e acompanhamento dos estágios tornou-se o negócio em si, sendo as empresas seu principal cliente e os estudantes o meio de manterem suas atividades. A falta de compromisso com a aprendizagem leva à proposição de vagas que não estão de acordo com o curso e que não agregam para o estudante, bem como um frágil acompanhamento do estudante para corrigir tais distorções.

Durante os debates para a alteração da lei que rege os estágios, os representantes dos centros de integração defendiam a permanência do modelo anterior, onde não havia regulamentação da carga horária, nem benefícios para os estudantes, pois as alterações promovidas em nível estadual, limitando a carga horária de estudantes de nível médio para 20 horas semanais, representou uma redução significativa dos contratos. Assim, para os centros de integração, a ampliação destas limitações também para os estudantes de nível superior acarretaria em prejuízos. Tais perdas têm sido também o centro de atenção da imprensa nacional no que tange aos impactos da nova lei. O foco das notícias recai sobre a redução do número de vagas e do tempo necessário para que volte ao volume anterior. Tal discussão versa comumente sobre aspectos numéricos, raramente enfatizando aspectos qualitativos trazidos pela mudança.

O acompanhamento e a avaliação do estágio têm sido realizados por parte dos centros de integração de modo burocrático, apenas para cumprir requisitos legais, tendo pouca efetividade na prática. Embora faça parte de seus processos, o acompanhamento nem sempre é verificado e realmente cobrado dos estudantes. Nos casos em que os estudantes não entregam seus relatórios, não há maior cobrança por parte desses agentes. A interferência direta dos agentes integradores é apenas mencionada em casos críticos: conflito entre estudantes e organização e reprovação ou abandono de curso por parte do estudante. Mesmo nestes casos, os centros buscam apenas regularizar a situação, sem avaliar os motivos de sua origem.

Guido (23 anos): Olha ela nunca acompanhou muito, só me avisava quando estava vencendo o contrato. Tanto até que eu fiz o contrato na *Integrar* e na *Integrar* eu tinha de fazer um relatório. Em todos os relatórios que eu fiz lá tinha algumas não-conformidades em que eles vinham conversar comigo. E diziam ‘quem sabe tu não fala com ela, com o gerente’. Tentava falar, mas não dava muito retorno. Daí eles disseram que iriam entrar em contato com ela, mas pelo visto não entraram porque eu nunca tive retorno. Mas quem assinava esses contratos era minha gerente, mas ela só praticamente assinava, porque ela não perguntava muita coisa.

Sidinei: Não conformidades de que tipo?

Guido (23 anos): tipo, a pergunta do *Integrar*: o que isso acrescentou, o que está acrescentando na prática no que tu está aprendendo, o que tem a acrescentar. Daí eu colocava que ‘não’ e especificava porque não. Se estava gostando e porque não. Era relatório com a gerente, com a supervisão.

Sidinei: Mais os negativos que apareciam.

Guido (23 anos): sim, daí ela olhava e dizia ‘tem bastante negativo. Tem mais negativo do que positivo’. E ela ia conversar com o pessoal, mais no *Integrar* do que na empresa

Sidinei: E como foi o acompanhamento do *Integrar*, tu sentiu que ele fez alguma coisa, além do relatório mesmo?

Guido (23 anos): elas diziam que iriam encaminhar, que iriam falar com a escola, que iriam falar com a empresa. Até cheguei a dar os telefones, mas não senti que eles deram retorno, porque senão eles iriam de dar um retorno, lá na empresa ou de repente até na instituição porque eu não percebi esse retorno deles.

Como se verifica na fala de Guido, tanto o centro de integração como a instituição de ensino estava ciente de que seu estágio não estavam de acordo com o que se espera dessa prática. No entanto, sua ação ficou restrita a incentivar o estudante a conversar com seu gestor e solicitar mudanças em suas atividades. Como ele disse que não tinha espaço para negociação, disseram que iriam tomar alguma atitude contatando sua instituição de ensino, o que não foi feito. Em outra situação, a empresa rompeu contrato com a estudante após uma falta justificada. Ao entrar em contato com o agente integrador, este tentou intervir para que ela permanecesse no estágio, mas não obteve sucesso.

De modo geral, os agentes integradores atuam efetivamente na alocação de estudantes nas vagas disponíveis nas empresas e fazem a parte de pagamento das bolsas aos estudantes. Estas atividades garantem o seu negócio visto que recebem um percentual sobre a bolsa paga ao estudante. No entanto, o acompanhamento do estágio não tem recebido a mesma atenção e é feito sem grande interesse por parte dos agentes que deixam passar situações em que o estágio é desvirtuado, se tornando uma forma de trabalho precário.

### 11.2.2.3 Trabalho *versus* estudo

Um dos pontos mais marcantes surgidos ao longo da pesquisa foi a disputa que se estabelece entre o estágio e o tempo de estudo. As atividades que se esperava que fossem complementares visto que o estágio surge como uma decorrência do curso de formação acaba por se tornar concorrente, cabendo aos estudantes a difícil tarefa de conciliar tempo de estudo e de trabalho como pode-se observar nas citações abaixo:

Marcela (23 anos): Muito difícil. Tanto é que eu comecei fazendo todas as cadeiras e não adianta. É que eu fiz estágio de 8 horas, é muito difícil, é complicado, não é fácil. Tu trabalha durante o dia, estuda durante a noite, tem o final de semana para descansar, tem família, aí tem prova, tem trabalho. Não é fácil conciliar estudo com, faculdade com trabalho, com serviço.

Wilson (22 anos): Minha intenção era ou fazer um estágio de quatro a seis horas, até porque meu período na *Communication* foi meu pior semestre de todos. Eu trabalhava 8 horas e tinha de sair e vir direto para a escola, então não tinha tempo para fazer nada. Depois eu fui para a *Bebidas SA* e era 6 horas, duas horinhas a menos já ficou muito mais flexível, eu podia fazer todos os trabalhos. O que eu levei disso, estágio tem de ser 6 horas, quatro horas se possível, mas também não quero escolher qualquer coisa.

Milton (23 anos): Ah, não as obrigações são praticamente, não vou dizer que são iguais, por que não tem, hoje os estudantes até tão mais conscientes que eles não devem ser tratados como, né, ter as mesmas funções que o funcionário, fica fazendo hora extra, fica altas horas, (...) Ele exige um comprometimento que, caso você não tenha esse comprometimento você não é mais um funcionário, eles não vão te dá um crédito dizendo, 'oh, vou te deixa como funcionário pra ver se tu vai se comprometer'. Se comprometa como estagiário que ai ele te dá uma chance como efetivo, então é isso que é o problema, porque depois tu tem que se mata, larga mão de muita coisa, inclusive dos estudos, pra mostra esse comprometimento, pra depois fazer a mesma coisa, só ganha um pouquinho mais.

O estágio em alguns casos assume a importância de emprego, se contrapondo ao estudo. O aprendizado prático tem maior reconhecimento e a cobrança do estudante, em muitos casos, é a mesma de um trabalhador. As cobranças de horário<sup>70</sup> e disponibilidade, bem como as responsabilidades assumidas pelo estudante durante o estágio podem ganhar uma dimensão em que esta prática se torne mais importante que o curso universitário, o qual é deixado em segundo plano.

Vários alunos relatam não ser fácil a dupla jornada de trabalho e estudo que desenvolvem durante o período de estágio e que normalmente as tarefas e leituras do curso são prejudicadas pela falta de tempo e a participação em sala de aula decai em função do

---

<sup>70</sup> Com a redução da jornada de trabalho de 8h para 6 h diárias, talvez haja uma redução da cobrança que tem recaído sobre o estagiário.



cansaço posterior à jornada de trabalho. Embora seja claro na legislação que o estágio não deve prejudicar o estudante, na prática há uma concorrência entre tempo de trabalho e tempo de estudo, sendo o segundo mais frequentemente prejudicado. Visitas a empresas, trabalhos em grupo e outras atividades que deveriam ser realizadas fora do horário de aula são vistas como empecilhos, que os obrigam a sair do trabalho, atrasando a realização de tarefas e reduzindo o aprendizado, pois contribuem menos que o tempo na organização e podem representar uma imagem negativa do estagiário na empresa, pois este pode ser visto como alguém que não cumpre seus horários e não é responsável por suas tarefas.

Esta valorização do saber técnico e da prática sobre os estudos pode estar relacionado com o modo em que o ensino foi organizado desde o ainda recente período da ditadura militar, onde a aprendizagem é focada no conhecimento prático em detrimento de conteúdos voltados para o estímulo à reflexão e ao livre pensamento. Os cursos de Administração surgem neste período e valorizam o conhecimento construído pela experiência voltando-se principalmente para as ferramentas e os métodos de trabalho. Até os dias atuais a reflexão e a crítica são vistas como elementos que têm uma menor contribuição para a preparação ao mercado de trabalho, enquanto o foco de interesse recai sobre o aprendizado de diferentes ferramentas gerenciais.

A educação nacional, focada no saber-fazer e orientada no saber que possibilita o ter e o ser pelo ter, faz com que a esfera do trabalho, onde se atribui *status*, construa identidades e alcance os meios de subsistência e de *status* pelos meios de consumo, levando a uma maior valorização do aprendizado técnico realizado no interior das empresas.

#### **11.2.2.4 A relação com colegas**

Além da relação com as instituições de ensino e com os centros de integração, é importante observar como ocorrem as relações entre os estudantes durante a busca e realização dos estágios. Para alguns os colegas são vistos como potenciais concorrentes para as melhores oportunidades, para outros por meio dos colegas de faculdade que se formam importantes redes que servem como base para informação das novas oportunidades que surgem nas organizações das quais fazem parte.

Carlos (25 anos): Havia uma competição pra saber quem tava ganhando mais e quem tava na melhor empresa.

Janaina (23 anos): A mesma sensação que sinto hoje: Eu estou em busca de algo que me dê maior aplicabilidade dos meus conhecimentos e valorização

profissional (o popular norte na carreira!), conversando com meus colegas percebo exatamente isso dos que estagiam como eu, e mais um desespero digno de pena de quem cursa o sétimo, o oitavo, tem vivência no exterior e não consegue colocação.

Marcelo (23 anos): Na *Universidade C*<sup>71</sup> senti que tive mais interesse em estágios e vagas do que a maior parte dos meus colegas... na *Universidade Porto Alegre* já vi um pouco diferente... todos trabalhavam, tinham vagas melhores que a minha, pareciam mais certos com o trabalho do que eu...

Sidinei fala: Por quê? O que tu considera uma vaga melhor?

Marcelo (23 anos): Pela conversa com as pessoas, sentia que o ritmo de trabalho parecia melhor, a preocupação das empresas com o bem estar dos funcionários também... coisas que eu não via e não vejo no meu dia a dia...uma vaga melhor, não necessariamente é por melhor salário... mas também por qualidade de vida.. por saber o horário que tu vai pra casa no fim do dia. Por ter uma vida fora do trabalho. Coisa que nos últimos dois estágios não tive muito

Marcela (23 anos): Eu não senti esta competição porque para mim foi muito fácil. Mas eu sei que não é fácil. Eu não estou acompanhando muito como está esta busca no mercado. Eu sei que é uma competição, que não está fácil até mesmo porque há um jogo de interesses, tema aquela questão que muitas vezes a melhor empresa não oferece o melhor salário. O melhor salário não é o melhor cargo. Mas... acaba sendo muito competitivo.

A competição com os colegas e a necessidade de um diferencial é apontada como desafios para se conseguir uma boa oportunidade, alguns jovens desde cedo já se colocam na concorrência direta pelas vagas. Alguns estudantes não concorrem apenas para conseguir as vagas, mas após entrar nas empresas almeçadas debatem com seus colegas sobre valor da bolsa, nível de responsabilidades assumidas e grandes empresas nas quais estagiaram. Nota-se que este é um comportamento mais comum entre os estudantes do sexo masculino da instituição privada, embora também seja citado pelas mulheres desta instituição. Além das diferenças de gênero, o nível de competição é influenciado pelo tempo de curso: nos primeiros semestres, como as atividades são mais simples e/ou as empresas menores, a concorrência é menos acirrada. Com o passar do tempo, quando os estudantes chegam aos semestres mais avançados e passam a disputar vagas nos processos seletivos de grandes corporações, onde há muitos inscritos para poucas oportunidades, as disputas se tornam mais visíveis e aqueles que são aprovados evocam a dificuldade do processo como mais um elemento de *status* em sua carreira inicial.

Para outros estudantes, no entanto, a disputa de vagas não é travada com colegas próximos, ao contrário, entre colegas de uma mesma turma ou faculdade prevalece o clima de

---

<sup>71</sup> A Universidade C não faz parte das instituições que serviram como base para a pesquisa, no entanto alguns estudantes antes de ingressarem nos cursos que foram alvo da pesquisa haviam feito (ou estavam fazendo) cursos neste estabelecimento.

cooperação, por meio do aviso aos colegas e da indicação daqueles que estão em busca de vagas para as oportunidades que surgem. Nota-se a importância da formação das redes sociais como ressaltava Granovetter, responsáveis pela colocação da maior parte dos empregados no mercado de trabalho. Entretanto esta colocação via indicação, o chamado QI (quem indica) é vista de maneira negativa e aqueles que se beneficiam destas marcam que não é uma forma meritocrática e dão um menor reconhecimento para as oportunidades alcançadas desta forma. O valor meritocrático é destacado na impessoalidade do recrutamento via agentes de integração ou nos grandes processos seletivos divulgados na imprensa ou em sites de grandes empresas que, “asseguram” que o reconhecimento para ser escolhido se dá pelo mérito dos conhecimentos e atitudes individualmente apresentadas durante a seleção, e não à personalidade que divide a importância do mérito no caso das vagas conquistadas por indicação.

A idéia de concorrência é reforçada nos grandes processos seletivos, nos quais as primeiras etapas cada vez mais pessoais reforçam a importância de aspectos meritocráticos para se conquistar o posto almejado de forma impessoal, visto que a seleção de currículos normalmente é realizada por uma consultoria especializada e as etapas de conhecimentos técnicos são desenvolvidas por meio de testes *on line*, onde a distância e a não identificação “garantem” que os aprovados sejam realmente os mais aptos.

A concorrência pode ser vista como mais um elemento do mercado de trabalho durante o período de estágio dos estudantes. Alguns estudantes citaram o ingresso em uma grande empresa ou a aprovação em um processo concorrido como um marco do processo de inserção profissional, visto que acreditam que são estes processos mais rígidos e complexos que lhes garante acesso às melhores vagas.

#### **11.2.2.6 Distorções no Mercado de estágios**

Até o presente momento foram apresentados aspectos em que os estágios têm se aproximado da relação de emprego, como nos requisitos demandados, na forma de seleção, nas atividades desempenhadas pelos estudantes, nas responsabilidades assumidas ao longo do estágio, etc. Dentre estas, algumas encontram-se completamente em desacordo com o que se espera do período de estágio evidenciando problemas graves que surgem pela falta de supervisão e acompanhamento adequados.

Na primeira situação, um estudante realizava dois estágios em paralelo. A instituição de ensino na qual Evandro realizava seu curso limitava o número de horas de estágio ao máximo de seis horas diárias, o que se tornou um empecilho no custeio de despesas como alimentação e transporte, visto que sua família não tem recursos para mantê-lo. Assim, o estudante conseguiu um estágio de quatro horas em um órgão público que teve a convenção formalmente assinada pela instituição, pela organização que oferecia a vaga e pelo estudante. Logo após iniciar as atividades o estudante foi informado pelos colegas que seria possível fazer um segundo estágio desde que a convenção não passasse pela instituição de ensino e que a empresa aceitasse uma “convenção fantasma”. Evandro passou a buscar oportunidades e encontrou outro estágio de quatro horas em um órgão público similar àquele em que estava. A organização aceitou a “falsa convenção” e por seis meses Evandro realizou dois estágios de quatro horas, totalizando oito horas e um valor somado de bolsa que permitia custear suas despesas.

Passados seis meses Evandro conseguiu um estágio de seis horas em que as atividades estavam mais ligadas com seu curso e com uma bolsa maior. Em virtude do conflito de horários precisou abandonar os dois outros estágios, porém, em menos de um mês conseguiu outro estágio de quatro horas num hospital público, que também fazia contratos de estágio que não passavam pela instituição de ensino e pelo agente integrador. Desta forma, ficou com 10 horas diárias de estágio. A situação se manteve por três meses quando deixou o estágio no hospital por estar em desacordo com algumas posições de sua gestora imediata.

Deve ser destacado que tal irregularidade ocorreu principalmente junto a órgãos públicos, nos casos citados, órgãos que se envolvem diretamente no acompanhamento do cumprimento das leis. Da parte dos estudantes, observa-se que existe uma rede informal que transmite estas vagas e as organizações que fazem este tipo de contrato fantasma, facilitando o acesso dos estudantes que buscam uma segunda atividade.

Embora o objetivo seja limitar a jornada de estágio do estudante, a falta de um acompanhamento mais direto por parte da instituição abre espaço para que este encontre um meio de burlar a convenção indo além das oito horas de trabalho estabelecidas para atividades com carteira assinada. A necessidade de recursos para se manter de alguns estudantes fragiliza muito sua possibilidade de negociação, bem como a ação na escolha e a realização de estágios. Devido à falta de meios para continuar o curso, estes alunos acabam se sujeitando a situações de trabalho precário.

A segunda situação foi encontrada durante a busca por participantes para a entrevista. Ao solicitar a uma estudante sua participação, ocorreu o seguinte diálogo, que foi registrado no diário de campo:

Sidinei: Boa noite, sou aluno de doutorado e estou fazendo uma pesquisa sobre estágios, você já fez ou está fazendo estágio? Poderia me ajudar com uma entrevista?

Aluna: Olha... sim e não.

Sidinei: Sim e não? Não compreendi. Você faz estágio?

Aluna: Não de verdade. É que eu trabalho e precisava de atividades complementares para me formar. Então eu fiz um acordo na empresa de um conhecido meu. Assinamos um contrato de estágio, mas eu não vou lá.

A situação foi surpreendente ao revelar a existência de um pseudoestágio firmado com a empresa de um conhecido e que servia para ganhar créditos complementares para a conclusão do curso. Indo de um extremo ao outro, enquanto Evandro tinha duas atividades, sendo uma com contrato frio, neste outro caso a aluna tinha o contrato, mas não fazia o estágio, ou seja, tratava-se de um contrato fantasma.

Esta prática, assim como a venda de certificados de palestras e seminários surge com a possibilidade de validação de atividades realizadas extraclasse como crédito para conclusão do curso. Com as mudanças no currículo, os estágios, as bolsas de pesquisa, a participação em eventos e até filmes voltados para a área do curso podem ser considerados na validação de créditos complementares. A idéia que na origem pretendia diversificar os meios de busca de conhecimento e valorizar as atividades desenvolvidas pelo aluno ao longo do curso acaba por criar um “mercado negro” de venda de comprovantes, assim como já tem ocorrido com o comércio de trabalhos de conclusão de curso. Estas atividades ilegais se desenvolvem pela falta de acompanhamento e fiscalização mais rígidos.

A terceira distorção é uma forma de burlar a limitação da lei do estágio que estabelece prazo máximo de dois anos de atividade em uma mesma organização. Na empresa em que Douglas ingressou ainda no ensino médio, foi descoberta uma forma de ultrapassar esta limitação, com o afastamento do estudante por um mês e a assinatura posterior de um novo contrato entre as partes. Embora legalmente exista uma limitação para que o estudante volte a estagiar numa mesma empresa, esta prática faz com que o estudante permaneça com um contrato de formação.

Entende-se que após dois anos, ou no caso de Douglas quatro, o estudante já aprendeu as atividades do setor e passa a trabalhar como funcionário; o uso do contrato de estágio é

uma forma de evitar que a organização arque com os custos trabalhistas e burlar as leis do trabalho, ou seja, uma forma de precarização do contrato de trabalho pela via do estágio.

Na quarta e mais comum das situações, encontramos a proliferação de contratos de estágio para trabalhos em centrais de teleatendimento e de serviços de cobrança, uma forma de precarização do contrato de trabalho que utiliza estagiários para desempenhar atividades que caberiam a funcionários.

O caso relatado por Janaína<sup>72</sup> evidencia a dimensão a que este tipo de situação tem chegado. Após ter encontrado a oportunidade em um jornal de grande circulação, passou por um rigoroso processo seletivo (entrevista individual, dinâmicas de grupo e entrevista com o gestor da área), ingressando numa grande empresa onde passou por um longo treinamento e lhe foi apresentada a proposta de plano de carreira caso atingisse os resultados esperados. No entanto, na prática, entrou numa vaga em que tinha as mesmas responsabilidades e foi cobrada como os funcionários legalmente contratados na empresa, mas sem os mesmos direitos. Ou seja, tratava-se de um posto efetivo tratado como estágio. Esta tem sido uma estratégia comum de pequenas e grandes empresas, contratar estagiários para vagas em que necessitam de pessoas qualificadas sem muita experiência e que possam fugir dos encargos trabalhistas.

Como as instituições de ensino e os centros de integração não têm feito um acompanhamento próximo das atividades realizadas no estágio e, como no caso relatado, há proliferação de contratos fora da alçada destas instituições os jovens acabam ingressando em atividades precárias onde são cobrados, mas não têm o aprendizado que deveria ser proporcionado pelo estágio ou os direitos trabalhistas. No caso de Janaina, a empresa acabou sendo processada legalmente e ela acabou recebendo como funcionária o período em que trabalhou. No entanto, o caminho seguido foi bastante penoso e desgastante.

Janaína foi apenas uma dentre os estudantes que tiveram experiência de uma falsa oportunidade de estágio. Em outro caso, Leandro indica o tamanho da operação que algumas destas empresas montam baseada apenas na mão-de-obra de estagiários:

Sidinei: Quais eram as atividades que tu fazias?

Leandro: A gente fazia contato por telefone com os clientes do *Banco Prata*, eu fazia parte do *Banco Prata* e informava da dívida que às vezes os caras sabiam e tentava fazer a negociação em cima dos limites que a gente tinha ali. Na verdade era uma coisa simples de fazer, fácil de fazer. Só que, cansativo.

---

<sup>72</sup> Relato completo no apêndice II

Todo mundo conta para ti os seus problemas e tu pega o problema de todos para ti.

Sidinei: Pesado porque tem uma carga?

Leandro: Tem o emocional das pessoas sobre ti.

Sidinei: Como era a empresa, o número de pessoas?

Leandro: devia ser em torno de umas 80 pessoas.

Sidinei: 80, como era a maior parte estagiários?

Leandro: No mínimo meio a meio, mas acho que na maior parte estagiários.

Sidinei: E tinha diferença de tarefa?

Leandro: Não, nessa parte de cobrança não. Tudo igual.

Sidinei: Como as atividades se relacionavam com o curso?

Leandro: Isso acho que não tinha muito. Isso até foi um dos motivos para sair, pois acho que não tinha muito a ver com o curso, eu achava que estava aprendendo nada. Talvez esta parte de contato com o cliente. A gente tinha um trabalho de fidelização para tentar manter o cliente com a gente. Quando a gente emitia os boletos e era parcelado a gente tentava manter o cliente, coisa e tal. Era só nesse caso, quando o cliente pagava a vista não tinha mais nada a ver com a gente. O banco sumia, não tinha mais nada a ver com a gente e o banco sumia da história. Mas era só isso, não tinha muito a ver com o curso.

Em alguns casos, como se percebe no relato de Leandro, estas empresas, sobretudo da área de cobranças, montam sua operação com um grande número de estudantes de diversas áreas, que executam as mesmas tarefas que os funcionários da empresa. Guido mostra que este tipo de prática não se restringe aos estudantes do ensino superior:

Guido (23 anos): Tinha bastante estagiário. Tinha em torno de 20 funcionários e tinha 6 ou 7 estagiários. Agora aumentou o quadro e estes estagiários eram tipo, tinha superior que dava 350 mais comissão e tinha do ensino médio e tinha do fundamental também. Os do fundamental eram os que faziam quatro horas. Eram jovens adultos. E todos faziam o mesmo serviço. Não tinha: o pessoal do ensino superior vai fazer tal serviço e do ensino médio isto, todo mundo fazia a mesma coisa.

As práticas relatadas nesta sessão mostram que, na fronteira entre ensino e mercado de trabalho, em alguns casos os estágios são de fato uma forma de contratação de mão-de-obra barata, como foi destacado nas representações dos estudantes. O crescimento dos cursos superiores e das demandas de estágio, bem como o aumento em paralelo das formas de flexibilização do trabalho, fez com que estes fossem mal interpretados, sendo tratados por algumas empresas como mais uma forma de contrato de trabalho.

Tanto empresas privadas quanto públicas têm utilizado os estágios como forma de flexibilização do trabalho, o que demonstra que mesmo organizações sob a tutela governamental têm se aproveitado da situação. Há dois anos um grande banco público

brasileiro foi forçado pelo Ministério do Trabalho a fazer concurso para completar dois terços dos seus efetivos, pois a maioria era terceirizado ou estagiário. Nesta organização estava Suzanita, uma das entrevistadas, que atuou dois anos como estagiária e depois foi contratada como terceira.

Estas distorções na esfera do estágio se tornaram uma constante no cenário nacional, o que fez com que a antiga lei do estágio, datada de 1977, fosse amplamente discutida ao longo dos últimos anos, e que uma nova lei entrasse em vigor. Na próxima sessão explora-se a opinião dos estudantes sobre a nova lei.

#### **11.2.2.6 As mudanças na Lei do Estágio**

Um dos eventos importantes ocorridos ao longo da pesquisa é a mudança da lei dos estágios, ocorrida em setembro de 2007. Neste momento, ainda em meio as entrevistas com os estudantes, se torna importante abordar as mudanças trazidas pela lei. No entanto, por ser bastante recente, podem-se identificar mais as expectativas dos estudantes em função da nova lei do que as efetivas mudanças que esta traz para as relações de estágio. Abaixo algumas falas dos estudantes sobre a nova lei:

Marcela (23 anos): Acho que pelo lado do estudante é excelente, porque aquela coisa de seis horas ainda tem um tempo de estudar. Claro que a faculdade fez isto buscando a maior dedicação do aluno. E tem aquele lado do aluno da questão da remuneração. Porque para ele, ele vai ficar menos tempo na empresa, então isto vai causar todo um conflito para ele. E hoje em dia a maioria deles tem os dois lados.

Evandro (25 anos): Acho que muda bastante coisa, começa pelo respeito ao estagiário. O estagiário fazia algumas vezes mais do que o próprio funcionário e ganhava bem menos, não tinha nenhum direito, terminava o estágio dele e era tchau para ti, segue tua vida. Tem férias agora, tem seis horas, então tem tempo de estudar. Teoricamente hoje dá para concorrer com o pessoal da *Universidade Porto Alegre* e *Universidade C* e ter um estágio bom, melhor remunerado. Tanto é que os estágios que eu consegui eram muito mal remunerado, tanto é que eu tive de fazer dois estágios para me manter.

Entre os principais ganhos trazidos pela nova lei, é apontado a possibilidade de maior dedicação aos estudos, visto que a jornada de trabalho fica reduzida para seis horas diárias. Para alguns estudantes esta redução vai permitir uma semana menos cansativa e a possibilidade de melhor desempenho no curso. No entanto, um grupo de alunos, bem como os agentes integradores veem esta redução como um aspecto negativo, pois implica também em diminuição do valor da bolsa paga aos estudantes. Um risco que surge com esta medida é o



crescimento dos estágios não registrados nas instituições de ensino, como relatado na sessão anterior.

Além disso, a obrigatoriedade do pagamento de bolsa e o recebimento de férias demonstram a possibilidade de maior reconhecimento do seu trabalho na organização e a uma aproximação com o tratamento recebido pelos trabalhadores da organização. Para os estudantes, isto representa uma melhoria para o estágio e uma forma de valorização do trabalho dos estudantes por parte das organizações e da sociedade. No entanto, o estabelecer maiores obrigações para as empresas pode incorrer em maior cobrança para os estudantes, aumentando suas responsabilidades com tarefas e entrega de resultados.

Guido (23 anos): As horas eu acho que vai mudar bastante porque a maioria dos estágios era de oito horas e a *Faculdade RS* era a única, parece que a *Faculdade RS* e a *Universidade Porto Alegre* eram as únicas que não aceitavam oito horas. Então eu perdia várias vagas de estágio em lugares bons por causa do horário. Talvez a lei mude porque tinha lugares que me diziam: ‘o *Faculdade RS* só libera seis horas, mas vamos fazer. A gente assina seis horas e tu faz oito’. Talvez isso agora diminua um pouco. E olha só, telemarketing tem uma lei estadual que só pode ser seis horas, então o único lugar que sobrava para estagiar era nas operadoras de crédito. Tu acaba direcionando.

Para Guido, a nova lei traz mais igualdade para a disputa das vagas. Ao reduzir a jornada para seis horas diárias, ele pode disputar vagas com alunos de outras instituições, já que a limitação imposta na organização dos estágios de sua faculdade cujo objetivo é assegurar aos estudantes o tempo adequado de estudo, representa também perda de competitividade se comparado aos alunos de outras instituições que podiam disputar vagas de oito horas, oferecidas em maior número. No entanto ele já alerta para um possível risco desta redução de horário, caso não haja uma cobrança séria para seu cumprimento: as empresas podem assinar contratos para seis horas e na prática solicitar que os estudantes fiquem oito horas. Estes casos, embora não tenham sido relatados na pesquisa, ocorriam com certa frequência quando a Universidade Porto Alegre era mais rígida com relação à jornada de trabalho. Como seus alunos tinham interesse nos estágios e grande parte dos gestores reconhece a qualidade de ensino desta instituição como um diferencial, firmavam-se “dois contratos”, um formal de acordo com as demandas da instituição e outro informal entre estudante e gestor responsável.

No entanto para alguns estudantes, também haverá algumas perdas.

Luiz (20 anos): Eu, na verdade, essa lei tem um lado bom e um lado ruim. O lado bom é que vai dar mais oportunidade de as pessoas terem mais tempo para se dedicar pra faculdade, vai ter também o período de férias, que também é

legal, eu acho que um estagiário, muitos pelas muitas funções que fazem, eu era um na *Computers SA* que eu fazia funções que era de um empregado tinha responsabilidades de um empregado, mas ao mesmo tempo eu era um estagiário, ou seja, não tinha nenhum vínculo com nada, na hora que eles quisessem me mandar embora, não que isso fosse acontece, não tinha nenhuma garantia de nada assim. Então eu acho que isso vai começar a conscientizar as empresas que estágio não é mão-de-obra barata. E essa foi uma grande guerra, a minha grande crítica ao estágio de fato. Porque assim, o estágio é aquela coisa essencial, tu precisa, muitos também precisam como fonte de renda, muitos vem pra ca moram sozinha e precisam ter uma fonte de renda. Mas ao mesmo tempo precisavam aprender. (...)

Douglas (23 anos): ainda não sei. Estou com algumas expectativas.

Sidinei: Quais?

Douglas (23 anos): E isso vai ajudar o estagiário ou se vai acabar fechando muitas portas devido às exigências

Para alguns estudantes, assim como para os centros de integração e a maior parte das notícias veiculadas na imprensa nacional, a nova lei vai reduzir o número de vagas e aumentar as exigências. Consequentemente amplia-se a disputa pelos estágios disponíveis e a necessidade de maior qualificação dos estudantes. Para alguns estudantes, como Luiz, a lei é o caminho para mudar o tratamento dado aos estudantes, que passam a ser considerados como verdadeiros colaboradores da organização.

Embora seja compreensível esta busca por maior reconhecimento, visto que o estágio apresenta fortes representações negativas, tais mudanças acabam por aproximar ainda mais o estágio das relações de trabalho. Ao dar ao estudante os mesmos direitos de um trabalhador, reconhecendo sua participação na empresa, a lei acaba por reforçar a idéia de que o estágio é mais uma forma de contrato de trabalho.

### **11.2.3 Considerações sobre a organização do Mercado de Estágios**

Pela apresentação das diversas categorias ao longo desta sessão verifica-se que o espaço dos estágios está, cada vez mais, incorporando formas de funcionamento do mercado de trabalho. Os requisitos demandados pelas empresas e as técnicas de seleção empregadas são bastante similares àquelas utilizadas nos processos de escolha de candidatos para postos efetivos. A complexidade das tarefas desempenhadas e as responsabilidades assumidas, da mesma forma, representam uma exigência elevada para aqueles que ingressam na organização para um posto de aprendiz, o que em alguns casos requer experiência e conhecimentos anteriores, recebidos em outros estágios, ou mesmo em empregos.

Organizações e centros de integração têm colaborado para formar o perfil do estagiário demandado pelo “mercado”. Os critérios de seleção tornam-se mais rígidos de acordo com o porte da empresa, que demanda conhecimentos técnicos, comportamentais (autonomia, trabalho em equipe, boa comunicação) e experiência dos candidatos. Desta forma, os estudantes acabam construindo um percurso de estágios, onde num primeiro momento candidatam-se para vagas mais simples em pequenas empresas para adquirirem conhecimento e experiência do mundo organizacional e posteriormente postular vagas em grandes empresas.

A formação recebida na universidade é pouco considerada, embora o vínculo a um curso superior seja fundamental para poder “entrar no mercado de estágios”. O vínculo com a universidade e a chegada a um semestre determinado são credenciais necessárias para se candidatar para as vagas oferecidas. No entanto, ao longo do processo seletivo, não se considera o que representa estar naquele nível de formação e como as atividades da vaga se relacionam com o momento do curso. O diferencial vai ser a experiência de trabalho do estudante.

A experiência não está relacionada apenas com as atividades desenvolvidas nas organizações, mas também com a incorporação do vocabulário corporativo e apresentação das características demandadas pelas empresas. Assim, em alguns casos, o aprendizado é construído por meio da realização de diversos processos seletivos, onde aos poucos os estudantes vão identificando os comportamentos e respostas esperadas pelos entrevistadores, passando a dar as respostas e agir de “acordo com o esperado” como se observa através dos comentários de processos seletivos anteriores e pelo perfil dos candidatos aprovados.

Entre os critérios de seleção nota-se a valorização daqueles desenvolvidos na esfera prática, sem que se considere o desempenho dos estudantes no curso, ou seja, as empresas selecionam prioritariamente com base na experiência e não no desempenho acadêmico, que pode ser um indicativo de potencial, bem como de responsabilidade e empenho daqueles que ainda não atuam no mercado de trabalho. Desta forma, o estudante deve encontrar outros caminhos para desenvolver as características demandadas pelas organizações nas quais espera ingressar, incorporando os custos (financeiros ou não) para ingressar no mercado de trabalho, situação característica de um mercado com oferta abundante de mão-de-obra (VERNIERES, 1997).

A tutoria interna, de modo geral, não tem recebido a atenção e a estruturação formal nas empresas. Elas se desenvolvem de acordo com a representação que o funcionário

encarregado, ou mesmo colegas próximos, demonstram ser a experiência de estágio. A responsabilidade e a dificuldade demandadas pelas tarefas, somadas à falta de acompanhamento, faz com que o estudante tenha de aprender por si mesmo, tendo que se desenvolver rapidamente para atender as demandas da organização.

A falta de preocupação com o desenvolvimento dos estagiários e de uma organização formal dos processos de estágio no interior das organizações, bem como a diversidade de atividades não vinculadas ao curso de formação ou com o baixo valor agregado e, em outro extremo, com responsabilidades semelhantes às de um funcionário, mostram que o estágio não é visto como um período de formação no interior das empresas. Essa lacuna evidencia que os estágios não integram as políticas de recursos humanos das organizações ou ocorrem separadamente de seu projeto de desenvolvimento de pessoas ou de carreira.

O acompanhamento e a supervisão dados pelos centros de integração e instituições de ensino são, sobretudo, burocráticos. A atuação dos centros de integração é efetiva na oferta de vagas, encaminhamento de estudantes para as empresas e pagamento da bolsa auxílio, em alguns casos fazem até mesmo parte do processo seletivo para a empresa contratante. No entanto, a partir da assinatura do contrato, sua atuação restringe-se aos relatórios, mesmo quando identifica situações que não estão de acordo com o estágio. Ou seja, os estágios são parte do seu negócio e contribuem para o recebimento do percentual mensal da bolsa auxílio pelo encaminhamento do estudante. A permanência do estudante na empresa é necessária para que continue tendo rendimentos e um acompanhamento mais rigoroso representa o risco de perda de contratos.

A falta de acompanhamento e de uma instituição responsável pela fiscalização efetiva cria espaço para disfunções da proposta original, fazendo surgir formas precárias de estágio, onde o estudante assume as mesmas funções de um funcionário e desenvolve atividades sem relação com o curso, ou assina dois contratos de estágio, duplicando sua carga horária. Essa constatação confirma que o crescimento dos estágios paralelamente ao aumento dos contratos flexíveis de trabalho aumenta a ambiguidade sobre os objetivos desta prática, fazendo com que muitas empresas vejam estes como uma forma de contratação que permite a redução de custos com pessoal (PICCININI, OLIVEIRA e RUBENICH, 2006).

Os centros de integração contribuem para a institucionalização da prática do estágio, confirmando a importância de agentes intermediários na ligação entre oferta e demanda no atual mercado de trabalho (GUIMARAES, 2005). Estes agentes agilizam as contratações na

medida em que contribuem para a redução dos custos com recrutamento ao se tornarem a via de intermediação de vagas entre organizações e estudantes. Ao serem remunerados pelo serviço prestado e recebendo um percentual da bolsa auxílio paga aos estudantes, estas organizações firmam um contrato mercantil com as empresas que atendem, reforçando as características esperadas nas vagas oferecidas em seus sites. Além disso, em alguns casos, como forma de ampliar seus rendimentos, incorporam partes dos processos seletivos, tornando-se um prestador de serviço ainda mais ligado às demandas dos contratantes.

Ao tornarem-se prestadores de serviço remunerados pelo vínculo do estudante com a organização, o encaminhamento e o acompanhamento dos estudantes ao longo dos estágios torna-se um negócio, necessário para atender as demandas de seus clientes, mesmo que em detrimento do objetivo pedagógico do estágio.

Para parte dos estudantes o estágio não é apenas uma forma de aprendizado, mas o meio de obtenção de recursos para independência financeira ou manutenção dos estudos, fazendo reduzir sua força de negociação e de imposição mesmo em situações em que o estágio não representa um meio de formação ligado ao curso. Para muitos, o estágio é o caminho para a efetivação na empresa e para melhorar a condição precária em que se encontram, eles precisam passar por este período disfuncional para serem reconhecidos e ingressarem como efetivos.

As empresas buscam recrutar estudantes já os avaliando como possíveis trabalhadores. Os estudantes necessitam deste vínculo em razão do retorno financeiro ou para a aquisição das credenciais necessárias para postularem um emprego formal posteriormente. Quando ingressam em um estágio que os interessa, este pode passar a concorrer com o tempo de estudos. Como as organizações não tratam os estagiários como estudantes, estes são levados a executarem jornadas de trabalho semelhantes às de funcionários, o que acaba comprometendo seu desempenho escolar. Estando num mercado em que os resultados escolares não são considerados primordiais como base para seleção, mas sim as experiências de outros estágios no currículo tornam-se mais importante buscar o reconhecimento durante o período de estágio do que o próprio curso universitário.

Como o acompanhamento e a fiscalização por parte de instituições de ensino e centros de integração são distantes, o contrato de estágio, praticamente guiado pela relação estabelecida entre as empresas e os estudantes, torna-se cada vez mais próximo do emprego

formal, uma vez que as políticas de recursos humanos das empresas parecem não dar atenção especial para os estudantes, tratando-os de modo similar aos funcionários.

### **11.3 Experiência de estágio e Trajetórias dos estudantes de Administração**

Nesta sessão apresenta-se o modo como a experiência de estágio se vincula ao processo de inserção profissional dos estudantes. Como foi exposto no capítulo 4 a inserção profissional é entendida como um processo que ocorre coletiva e individualmente, estando inscrito em um determinado contexto histórico e cultural.

No caso que estamos estudando, temos a juventude universitária dos cursos de Administração. Este grupo já foi representado exclusivamente pelas classes mais favorecidas. No entanto, com o grande aumento dos cursos de administração ocorrido nas últimas décadas, o perfil econômico dos estudantes tem se diversificado. Sabe-se que os estágios não são a única forma de inserção profissional para os estudantes do curso de Administração. No entanto, como foi apontado anteriormente, esta tem sido uma forma reconhecida para o ingresso na sua área de atuação para os mais jovens, bem como a inserção é uma das representações presentes no estágio.

A organização do mercado de estágios apresentada no capítulo anterior aqui serve de base para compreender como os mesmos contribuem para o processo de inserção profissional e, como, das experiências vivenciadas, os estudantes entrevistados dão continuidade e criam expectativas para suas carreiras profissionais.

O Quadro 11.4 traz uma síntese das categorias estágio e inserção profissional.

<b>Categoria final</b>	<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>Categorias Iniciais</b>
Os Estágios e a inserção profissional	"Primeiro" ingresso no mercado de trabalho	As representações sobre trabalho
		Motivos do ingresso no mercado de trabalho
		Contribuições para a carreira
	Os estágios e a "Segunda" entrada no mercado de trabalho	Critérios para seleção do estágio
		Aprendizado e desafios do estágio
		Contribuições e perspectivas de carreira
	Perspectivas de carreira a partir da vivência dos estágios	Grande empresa
		Empreendedor
		Setor público
		Academia

**Quadro 11.4. Estágios e a Inserção Profissional**

Nas sessões seguintes estas sessões são detalhadas e analisadas, relacionando as falas dos entrevistados e o referencial utilizado.

### 11.3.1 As representações de trabalho

A maior parte das respostas traz em seu conjunto a presença de mais de uma representação, algo que já esperado considerando a complexidade para compreensão do trabalho e os múltiplos fatores que contribuem para a formação das ideias de cada indivíduo. Assim, a título de uma melhor organização, as representações foram separadas para posteriormente analisar-se o contexto histórico geral que contribui para a formação da ideia sobre o termo em estudo e também se faz inferências sobre possíveis elementos presentes no processo de socialização dos informantes e crenças do grupo ao qual pertencem. A partir das respostas encontradas, as representações apresentadas pelos estudantes sobre trabalho podem ser classificadas como: **materiais** (relacionadas ao retorno monetário), **sociais** (onde destacam a importância de sua atividade para a sociedade), e **subjetivo-pessoais** (que representam a vinculação que fazem do trabalho na esfera individual, sem estar vinculado diretamente com sua materialidade).

A relação do trabalho com a sua **materialidade**, principalmente o **retorno financeiro** é a representação mais frequente. O trabalho como meio de troca por moeda é compreendido como fonte de sustento, para suprir necessidades básicas e permitir alcançar os bens e os planos almejados; é um meio de garantir a liberdade de escolha e permitir “construir” um futuro.

Na esfera das representações **subjetivas/pessoais** está a importância do trabalho como fonte de realização pessoal e profissional, como uma forma de alcançar prazer nas atividades executadas, bem como fonte de auto-desenvolvimento e aprendizado. Este prazer decorre do fato de sentir-se útil, seja pelo sentimento de pertença à sociedade, seja pelo fato de poder reconhecer de que forma seu potencial criativo individual está expresso na transformação de qualquer matéria em algo útil, um produto que represente sua capacidade particular de pensar e operar a concepção, acompanhando o surgimento de algo novo que o representa como indivíduo.

Quanto às representações da esfera **social**, destaca-se a possibilidade/necessidade de cada pessoa contribuir para o todo, interagir com a sociedade, sentir-se útil. Os informantes

afirmam a importância de sentirem-se integrantes do corpo social ressaltando que esta é uma forma de interação que lhes permite alcançar um novo patamar de desenvolvimento, assumindo novas responsabilidades, novos compromissos.

Enquanto as representações voltadas para aspectos materiais e as subjetivo-pessoais marcam o discurso de praticamente todos os estudantes, as sociais são encontradas mais comumente na fala dos estudantes que pretendem seguir uma carreira voltada para a pesquisa ou para o setor público.

### 11.3.2 A “primeira” entrada no mercado de trabalho

A partir das entrevistas pode-se observar que os estágios apresentam uma estreita relação com o processo de inserção profissional dos estudantes de graduação em Administração, embora nem sempre estejam vinculados à sua primeira atividade na esfera do trabalho. Os desdobramentos desta experiência se dão de maneira contínua, iniciando com atividades simples e de primeira socialização no ambiente de trabalho até alcançarem uma dimensão em que os critérios de seleção do estágio sejam bem mais elevados.

Augusto (22 anos): 14 anos e comecei porque senti a necessidade de ter uma certa independência e porque a oportunidade passou e eu topei o desafio.

Janaína (24 anos): Porque queria começar a fazer reservas tentar universidades privadas também. Orçamento de família classe média é apertado e ia ficar difícil pagar faculdade e manter o nosso padrão de vida.

Leonardo (28 anos): Porque era da família, minha tia precisava de alguém e eu queria ganhar um dinheirinho a mais aí eu fui trabalhar com ela.

Tissiane (23 anos): Achei que era a hora porque já estava ficando velha e nunca tinha trabalhado.

Celina (23 anos): O fato de eu querer comprar as minhas coisas e não querer estar pedindo para minha mãe ou meu pai. Independência financeira.

O ingresso na faculdade, ou até mesmo antes, a conclusão do ensino médio e a aprovação no concurso vestibular são considerados marcos na história pessoal que indicam a necessidade de buscar uma oportunidade no mercado de trabalho. A principal razão apontada pelos entrevistados foi a necessidade e/ou independência financeira, mas também um dever social, de sair da ociosidade e ingressar na esfera produtiva. O início de uma atividade profissional, neste momento da vida do estudante, surge como um imperativo, sendo representado por expressões como “necessidade”, “já estava na hora”, “estava ficando velha” indicando que se deve entrar no mercado cedo, como é sintetizado por Wilson e Aluisio:



Wilson (22 anos): Acho que tem uma cultura geral. No primeiro semestre todo mundo entra ainda está conhecendo, é um “ambiente de festa”, tudo é mais descontraído e a partir do segundo, agora é hora de pensar um pouco mais sério, de crescer. Daí mais forte do que no ensino médio a pressão familiar também, buscando experiência, está na hora de começar.

Aluisio (26 anos): Porque é uma necessidade não só pessoal, mas é uma coisa que parece que é ao natural, primeiro semestre ninguém trabalha, segundo todo mundo começa a querer ver um estágio e a gente vai seguindo ali né, é aquela coisa de querer ter seu dinheiro e aí busquei esse estágio no Banco International, (...)

O desenvolvimento do curso universitário normalmente ocorre em paralelo com alguma atividade profissional. Esta necessidade de inserção é vista tanto como um meio de garantir maior liberdade e independência financeira quanto o momento de iniciar a construção de uma carreira por uma socialização inicial no ambiente de trabalho.

Este primeiro ingresso no mercado de trabalho nem sempre ocorre pela via do estágio. Parte dos estudantes, como Janaina, Leonardo e Thales tiveram a primeira oportunidade de trabalho com a família ou pessoas próximas a esta. O papel da família neste momento é bastante significativo, para alguns estudantes são fortes incentivadores, por vezes até cobrando a entrada no mercado de trabalho. Para outros, embora não façam pressão, quando o estudante se dispõe a buscar um trabalho, contribuem para esta procura oferecendo oportunidades nas suas organizações ou recorrendo às suas redes pessoais para encontrar uma vaga.

Janaína (24 anos): Meus pais me deram muito apoio, porque viram a importância de eu começar a entender o valor do dinheiro, o valor do trabalho em si.

Tissiane (23 anos): Meu pai começou a me pressionar que tinha que fazer alguma coisa.

Thales (22 anos): Até nunca me cobraram muito de ter de começar a trabalhar. Mas a primeira oportunidade foi eles [pais] que me ofereceram e eu comecei com eles. Até não tive um primeiro estágio, na época em que eu comecei a trabalhar eu trabalhei com ele. Eu trabalhava direto com ele. Ele tinha uma imobiliária e eu trabalhava no setor de cobrança da imobiliária. Comecei trabalhando como *office-boy*, na rua, fazendo o mais básico.

Marcelo (23 anos): Meus pais... achavam que eu poderia ajudar indo trabalhar com a minha mãe na loja... eu achei que era uma boa maneira de aprender o dia a dia da loja da minha família (meus avós trabalham lá também) que poderia um dia vir a ser minha, ou pelo menos que um dia poderia trabalhar lá.

Esta pressão, ou estímulo familiar, evidencia que o término do ensino médio como marco de ingresso no mercado de trabalho é uma construção social, não apenas da geração entrevistada, mas algo que vem da geração anterior e está presente em diferentes classes

sociais. Galland (1990), ao analisar os jovens franceses destaca como marcos formadores da vida adulta a saída da casa dos pais, o ingresso no mundo do trabalho e a vida conjugal. Posteriormente, em função da ampliação do tempo de estudos, o retardamento da entrada das novas gerações na esfera do trabalho e o crescimento dos contratos atípicos, o autor relata que esta passagem estava sendo fluida e organizada. Os jovens ingressam mais de uma vez no mercado e quando não encontram um contrato por tempo indeterminado retornam à casa dos pais até encontrarem uma nova oportunidade. A vida a dois também não começava após a estabilidade laboral, alguns jovens, mesmo ainda vivendo com a ajuda dos pais passam a conviver com companheiro (GALLAND, 2000).

No caso dos estudantes entrevistados, a saída da casa dos pais está relacionada com a necessidade de estudo e aspirações profissionais futuras, visto que Porto Alegre é uma cidade que se destaca no Estado pelas universidades e possibilidades de trabalho. O ingresso no mundo do trabalho surge em destaque frente aos outros marcos como o principal elemento de início da vida adulta, esfera na qual vão assumir responsabilidades e construir uma carreira. A constituição de família foi citada apenas por um dos jovens entrevistados, que, não por coincidência, tinha 28 anos, idade bem mais elevada se comparado a média dos demais entrevistados.

Para os estudantes que buscam seu primeiro trabalho entre os últimos anos do ensino médio e o ingresso na universidade, a atividade encontrada normalmente não é um estágio, salvo os estudantes que fazem cursos técnicos durante o ensino médio e que precisam realizar estágio para conclusão do curso. Os demais normalmente têm suporte familiar para encontrar trabalho. Deste modo evidencia-se a importância do capital social (BOURDIEU, 1998) familiar, com o estabelecimento prévio de redes sociais e contatos com indivíduos e organizações que possam ofertar as vagas para os filhos, caso não possuam empresa própria.

Para outros estudantes, o ingresso na faculdade é o momento para ingresso no mercado de trabalho, neste caso frequentemente procuram estágios. Outros, no entanto, consideram que para se candidatar a estágios é necessária uma experiência prévia e recorrem a atividades voluntárias como monitorias ou na empresa júnior da faculdade, as quais permitem este primeiro aprendizado, como relata Mathias:

Mathias (22 anos): Acreditava ser uma experiência legal por se tratar de uma empresa real onde tínhamos autonomia para criar e planejar, diferentemente de alguns estágios iniciais onde só fazemos coisas burocráticas e que não se aprende nada.

Ao procurar a primeira oportunidade, os estudantes não possuem critérios rígidos, visto que o objetivo inicial é uma primeira atividade na esfera laboral; assim qualquer atividade, ligada ou não ao curso, é vista como uma oportunidade. Um meio de sair da inatividade assumir responsabilidades, além de ser o início da construção de um currículo.

Marcela (23 anos): Não tive critérios porque eu era muito nova. Não tinha experiência, nunca tinha trabalhado. Eu estava no segundo semestre. Foi no segundo semestre nós tivemos uma palestra aqui na *Faculdade RS* e daí, falava de estágio e começaram a se juntar as oportunidades, na verdade eu comecei este estágio. Na verdade eu consegui este estágio através da minha coordenadora(...) que ela estava procurando. Ela conhecia a pessoa de Rh dessa primeira empresa que eu estagiei e ela começou a procurar. Aqui no *Faculdade RS*, como é pequeno a gente tem um acesso bem livre à coordenação. E o que me levou a procurar foi o lado financeiro, e por coincidência era do lado da minha casa.

Danilo (23 anos): Como eu estava completamente verde, não tinha nenhuma experiência estava começando. Foi assim: onde encontrar uma empresa, mais ou menos legal, mas onde me aceitarem.

Luiz (20 anos): Aí é que tá, isso foi uma coisa que surgiu simplesmente do nada, que eu não... Eu cheguei a procurar estágio na época, mas eu não tinha muitos critérios, e era tudo muito novo pra mim, então, por exemplo, eu recebia ligação da *Integrar*, eu achava que era uma oportunidade única e que era a única oportunidade que ia surgir e que eu tinha que pegar, tinha que pegar. Hoje eu paro pra pensar nas oportunidades que eu não considero sendo estágios, que eu tenho assim nos meus critérios do que eu considero um estágio bom, e o que eu não considero um estágio bom, muitas ofertas que eu recebi não eram considerados bons, então na verdade, eu tinha parado de procurar por um tempo e foi quando o estágio veio até mim, eu procurava estágios, mas na verdade, não tava procurando com todas as minhas forças, não tava procurando focando nisso.

No momento do ingresso, a insegurança e o desconhecimento do mundo do trabalho contribuem para a dificuldade na escolha da primeira atividade. Para a maior parte dos estudantes, o objetivo principal neste momento é ser aceito e conseguir ingressar numa organização que lhe permita uma referência no currículo e uma primeira vivência profissional. No entanto, para os jovens que precisam de recursos para se manter e pagar as mensalidades do seu curso, o retorno financeiro também é um critério determinante na escolha das atividades, desde a primeira seleção.

Lisandro (22 anos): Eu não tinha muito critério, eu queria era trabalhar, ganhar dinheiro, sustentar minhas festas, minha cerveja e tudo mais.

Claudio (27 anos): Queria independência financeira, ter meu próprio dinheiro e poder tomar minhas próprias decisões.

Nessa primeira etapa da inserção, tanto as principais contribuições quanto os desafios encontrados, estão relacionados com o conhecimento das 'regras' que dirigem o ambiente

interno da organização: hierarquia, responsabilidade com horários e compromissos, adaptação da linguagem e trabalho com pessoas fora do ambiente familiar e escolar. As principais contribuições, por sua vez, estão relacionadas à construção do conhecimento sobre o funcionamento do mundo do trabalho, saber como pensar e agir de acordo com o mundo organizacional e o aprendizado de um novo mundo que se organiza de modo diferente ao da escola e da família.

Cláudio (27 anos): Eu sentia medo de assumir responsabilidades, pois eu não sabia se iria poder corresponder. Eu sempre tive atividades bem primárias porque eu sabia que naquele momento eu iria conseguir me adaptar e atingir as expectativas e com o tempo eu fui aprendendo a ter mais e mais responsabilidades.

Danilo (23 anos): Acho que assim, um inicial: o trabalho. Agora eu estou trabalhando, não estou mais na aula, não é mais o professor, não estou pagando para estar aqui. Agora tenho de prestar serviço, agora eu tenho uma responsabilidade e aprendizado. Muito menos técnico e muito mais do ambiente. Como é que tu espera, quem é o cara que vai te ajudar, quem é o cara que não quer. Essa dinâmica da coisa foi mais difícil porque eu era mais novo. Eu dominava o assunto, mas eu não sabia como interagir com as pessoas, esta foi minha maior dificuldade.

Sidinei fala: quais os principais desafios encontrados?

Mathias (23 anos): acho que foi a inexperiência, por se tratar de ser a primeira vez que iria trabalhar

Sidinei fala: Quais as contribuições desta atividade para a vida profissional? E para a busca de novas oportunidades?

Mathias (23 anos): Foi muito boa, aprendi muitas coisas, o relacionamento melhorou, contatos com empresas, cursos, aprendizado. Serviu muito para o amadurecimento e busca por novas alternativas.

Este primeiro ingresso gera uma série de medos e angústias nos estudantes. É o momento de descobrir um mundo desconhecido, de estabelecer relações e assumir responsabilidades diferentes das anteriores. Entre as contribuições que destacam deste período estão as ligadas à socialização com o ambiente de trabalho (DUBAR, 2005), o conhecimento de regras formais e informais que regem a organização, o cumprimento de horários e a administração do tempo de estudo, de lazer e de trabalho; a forma de comunicação e de postura mais formais requeridas pelas relações laborais.

Neste momento, ainda não há preocupação com o desenvolvimento de atividades ligadas ao curso e com sua futura carreira profissional. O aprendizado está mais voltado para aspectos gerais da vida organizacional e não para uma estratégia estruturada de ingresso em que as experiências contribuirão para o enriquecimento do currículo e acesso a melhores

oportunidades. O jovem busca ser reconhecido e aceito nesse novo universo, então, o simples fato de conseguir uma atividade já representa uma conquista.

### 11.3.3 A “segunda” entrada – em busca de uma carreira

Tendo conhecido o ambiente de trabalho, os critérios para a seleção da próxima experiência se tornam mais elevados em termos de expectativas financeiras e profissionais. O estágio é reconhecido como o meio mais propício para executar uma atividade relacionada com o curso de formação e de ingressar em uma grande empresa.

Sidinei: Quais foram os critérios para escolha do estágio? Por quê?

Carlos (25 anos): Bolsa auxílio, nome da empresa, atividades relacionadas à formação. Porque via nos estágios a forma de aprender.

Claudio (27 anos): Meu interesse era uma empresa grande. Não tinha exatamente noção em qual, mas eu queria ter a experiência de uma empresa que tivesse muita gente, que tivesse processos consolidados, que tivesse mais hierarquias. Então consegui este estágio no colégio universitário *Faculdade RS*. E lá eu entrei no setor contábil. Além disso, o financeiro também. Apesar de eu ganhar um pouco menos do que eu ganhava com carteira assinada no emprego anterior eu sabia que eu estaria ganhando experiência realmente.

Danilo (23 anos): Ali eu comecei a pensar assim, eu quero alguma coisa que eu vá agregar para a faculdade. Eu quero um trabalho de Administração, administrativo e não técnico. Porque o interessante que ali eu usei muito mais as coisas que eu aprendi no técnico em informática do que na faculdade de Administração. Então eu comecei a procurar, não importa assim, bolsa, Quero algo que me dê currículo bom, uma empresa que tenha um nome. Que possa me ensinar coisas que eu vá aprender com a faculdade e foi o caso da *Vamos Logística*.

Mathias (23 anos): Procurei um estágio na área em que eu tinha um maior interesse, no caso finanças. Usei como critério, principalmente, se eu iria aprender naquele estágio e se eu tinha possibilidade de crescer e ter algum desenvolvimento lá. Por último pensava em remuneração.

Augusto (22 anos): Novamente foi a proximidade de casa, mas ai já busquei algo com uma bolsa mínima e com atividades específicas e dentro de um ramo que gosto: o automotivo.

A partir da segunda oportunidade, os critérios de escolha de estágio vão se ampliando. Tendo já um esboço de como o mercado está organizado, o que está sendo esperado pelas organizações e começando a construir a idéia da carreira, os estudantes direcionam-se para áreas de interesse, procuram bolsas de maior valor e em grande parte dos casos procuram uma vaga numa grande empresa. Além disso, já dispõem de uma credencial de diferenciação neste mercado – a experiência – que lhes permite postular postos considerados mais seletivos e de difícil ingresso.

A partir das entrevistas, verificou-se que alcançar um posto gerencial em uma grande empresa multinacional é o objetivo principal de grande parte dos estudantes entrevistados. Para se candidatarem a tais vagas, reconhecem que é necessário ter uma experiência laboral anterior e um preparo maior que o encontrado na universidade, como o estudo de outros idiomas, com destaque para o inglês que é reconhecido como uma necessidade básica e o conhecimento dos recursos do pacote Office. Os conhecimentos técnicos são obtidos por cursos extras, as habilidades comportamentais como trabalho em equipe, pró-atividade e boa comunicação normalmente são desenvolvidas durante a primeira experiência.

A organização da grande empresa é valorizada pela complexidade de suas atividades, que pode ser identificada pelos grandes processos seletivos, os quais são reconhecidos como mais justos e meritocráticos, visto que são mais impessoais e apresentam diferentes etapas nas quais o candidato vai aprendendo sobre a vaga e a empresa na medida em que o processo avança e mais informações são oferecidas a cada etapa. A grande empresa também permite *status* e reconhecimento para aqueles que nela trabalham, oferecendo assim, uma recompensa simbólica além do valor da bolsa.

Embora nem todos se orientem para o ingresso na grande empresa, a idéia do trabalho gerencial na organização multinacional construída no seu imaginário cria um modelo de inserção para o estudante de administração que passa pela grande corporação. Alguns jovens apontaram que mesmo ao término do curso não se sentiam preparados para postularem vagas em grandes empresas, visto que as exigências eram muito grandes.

Para outros estudantes, a experiência na grande empresa serve para o redirecionamento da carreira ao identificarem que aquele não é o que esperam para seu futuro profissional. Mesmo que não tenham como objetivo o ingresso nestas grandes corporações, elas acabam contribuindo para a formação de um modelo de inserção baseado na expectativa de ser, no menor período de tempo, um grande CEO (*Chief Executive Officer*).

### **11.3.3.1 Contribuições e desafios da segunda experiência**

A segunda experiência de trabalho, diferentemente da primeira, contribui para o início da formação da carreira do estudante. É o momento em que busca atividades que estejam de acordo com suas expectativas e de assumir maiores responsabilidades com os resultados cobrados.

Marcelo (22 anos): Conheci mais do dia a dia, entrei em contato com mais pessoas... falei com fornecedores... precisei defender ideias... o ambiente exigia uma postura mais profissional... o trabalho tinha regras e etapas bastante organizadas na qual era preciso seguir...

Luiz (20 anos): Bastante, muitos desafios, primeiro desafio de todos, tem um ditado que eles dizem lá, que a primeira conferencia por telefone a gente não esquece, ou seja, a primeira conferência com pessoas dos EUA e pessoas de diversos lugares e tu ter que falar em inglês, e tu ter se virar, ter que falar tua opinião ainda mais sendo estagiário, foi um grande desafio. Eu aprendi a lidar e comunicar com diversas áreas, diversas competências assim...de comunicação principalmente, desenvolvidas.... tinha que dar um suporte, montar apresentações, tinha que dar suporte a vendas, fazer apresentações treinamentos para vendas, tinha que me relacionar com a área de imprensa, comunicação.

Marcela (23 anos): Contribuição? Todas. Na *Geradores RS*<sup>73</sup> foi sensacional. Fora de série tudo que eu aprendi. Então acho que não tem como não ter contribuição tanto na vida pessoal quanto para a vida profissional. Sempre agrega

Marcelo (23 anos): Acho que a *Communication Jovem* me ajudou a criar contatos... a mostrar o meu trabalho no mercado... visitei agências, mostrei meus projetos, defendi na frente de clientes... vendi muitos deles... acho que isso me motivou a saber que tava no caminho certo. Um dos clientes da *Communication Jovem* era a *RS Telecom*... fiquei sabendo de uma vaga na *RS Telecom*, através do agente integrador, e fui pra entrevista... Ter trabalhado na *Communication Jovem* me ajudou a ser escolhido na *RS Telecom*...

A complexidade dos processos, exigências de metas e responsabilidades assumidas são destacados como os principais desafios daqueles que conseguem ingressar na grande empresa. A relação com o curso, na maioria das vezes, permite um aprendizado mais profundo dos conteúdos tratados em sala de aula, além de solidificar as competências tácitas da área de atividade. Também é o momento de testar ramos específicos da profissão que são de maior interesse mas ainda geram dúvidas no estudante. A partir do primeiro estágio na área, os estudantes podem diversificar experiências construindo a representação de que o estágio pode ser também um período de teste e confirmação de suas expectativas profissionais.

O contato com pessoas (colegas da organização, fornecedores ou clientes) contribui para a formação de redes de relacionamento que permitem um conhecimento mais amplo do mercado e favorece o ingresso em futuras oportunidades como efetivos. É a partir da segunda experiência de estágio que o estudante vai definindo o caminho para sua carreira profissional. As experiências positivas reforçam suas convicções acerca do caminho que querem seguir. As negativas fazem com que reavaliem as possibilidades disponíveis.

---

<sup>73</sup> Empresa de médio porte bastante conceituada na região sul.

O estágio na grande empresa nem sempre corresponde às expectativas dos estudantes seja pelas tarefas que desenvolvem, seja pelo ambiente que encontram. O ingresso numa multinacional traz consigo a idéia de desenvolvimento de atividades que permitam uma visão mais ampla da organização e o aprendizado de práticas gerenciais, entretanto nem sempre isso acontece. Uma vaga de estágio numa multinacional nem sempre representa atividade de alto valor agregado e ligada ao aprendizado gerencial; ela pode se constituir de tarefas operacionais ou burocráticas, as quais são percebidas como de pouco valor pelo estudante e quando encontradas numa grande empresa contam negativamente, pois frustram suas expectativas de carreira e futuro naquele tipo de organização.

Marcela (22 anos): Olha o ambiente de trabalho era punk, era pesado, inclusive foi o motivo pelo qual eu saí de lá. Eu sofri de assédio moral. Assédio moral bem pesado. Uma excelente empresa, só eu não gostaria de citar nome. Uma excelente empresa, uma multinacional da Alemanha, pagava muito bem. Mas eu saí de lá devido ao ambiente, o clima era péssimo. Eu trabalhei em vendas, amava o que eu fazia, consegui mesmo sem experiência sair de lá com o currículo bem enriquecedor por trabalhar em vendas eu consegui desenvolver, aprendi muito, consegui desenvolver as minhas habilidades

Celina (22 anos): Sim, saí e fui buscar. Eu gostei de trabalhar no *Integrar*, tinha oportunidade ali dentro, mas eu vi que era muito instável. Porque em seis meses que eu fiquei lá muita gente que era funcionário foi mandado embora sem motivo aparente, aí eu vi que não era aquilo que eu queria para mim. A empresa era boa, mas tinha esse porém, não tinha estabilidade, não tinha uma garantia. Era mandado embora de forma arbitrária. Estavam cortando despesas. Sei lá, estão cortando despesas de repente tu passa a ganhar um valor maior. Tu podendo substituir estão te substituindo.

Além disso, o clima de trabalho tenso, a cobrança por metas e uma vivência profissional que interfere na vida pessoal podem ser um choque que leve o estudante a mudar radicalmente suas expectativas de futuro profissional, redirecionando seus interesses para concursos públicos, para o empreendedorismo ou para ensino e pesquisa. Estes diferentes caminhos serão aprofundados posteriormente, pois se acredita tratar de formas de inserção diferentes daquela que está sendo descrita aqui.

### **11.3.3.2 As experiências de estágio e a formação de carreira**

Para a maior parte dos estudantes, a sequência de estágios não é planejada, apenas acontece de acordo com os critérios com base nos quais buscam cada nova oportunidade.

Lisandro (22 anos): Não cara eu nunca tive nenhuma ideia de carreira, minha ideia sempre foi trabalhar, conseguir estágio para aumentar meu currículo. Até poderia fazer algo de carteira assinada, a maioria dos meus colegas trabalha o dia



inteiro então porque eu não conseguiria. Eu sempre quis fazer estágio para poder estudar, não perder a bolsa.

Cleni (24 anos): Não, foi tudo momentâneo. De repente eu começava a trabalhar neste setor, então vou buscar estágio em área similar.

Danilo (22 anos): Ela foi acontecendo. A única coisa que eu tinha é que eu tenho de ter uma bagagem de trabalho, só acadêmico não dá. Eu quero chegar no final e estar numa empresa. Até porque meu pai sempre foi assim, minha família também nessa parte de Administração. Mas realmente, estas mudanças eu fui vendo ao logo do caminho. Bah! Aqui não dá mais. Tanto que eu entrei no *Banco Bronze* e nem tinha me passado pela cabeça que era um estágio morto. Em dois anos eu tenho de sair porque eu não posso ser efetivado. Então chegou uma hora e eu disse. Poxa é mesmo, e agora eu tenho de batalhar. Então ela [a carreira] foi acontecendo.

Um segundo grupo de estudantes já ingressa com objetivos definidos, ou estes surgem ao longo do percurso e vão sendo modificados a cada nova experiência. Até que ao final do curso universitário apontam para a área profissional ou carreira que pretendem buscar:

Leonardo (28 anos): Não, assim de botar, tal lugar, tal área. Eu pensava em área, que era a financeira e tudo mais. Embora eu tivesse interesse em outra área. Mas como eu queria seguir uma linha que me levava para a financeira. Mas eu não tinha nada programado, nunca programei nada.

Danilo (22 anos): Sim, sim. Em um primeiro momento mais objetivos monetários. Em tanto tempo eu quero ganhar tal e não sei o quê. E as coisas acabaram acontecendo. Das ultimas duas trocas para cá, realmente foram motivadas pelo mesmo ímpeto de quando eu acabei trocando para ser estagiário, ou seja, eu acho que nesta função eu não vou seguir mais, ou nessa função eu não vou crescer mais. Eu preciso de um ar novo, algo que eu possa realmente pautar minha carreira.

Elias (22 anos): E dentro disso eu acabei trocando para tesouraria, dentro disso acabei trocando para impostos, para compras e junto disso veio o monetário, ou seja, o primeiro planejamento que era monetário furou, mas quando eu me senti forçado a procurar novas oportunidades. Porque eu rodei várias áreas da empresa e sempre consegui trocar. Eu digo que estou me preparando para ser presidente porque eu estou passando por várias e eu vou ser um ótimo presidente. E hoje até na área de compras já começam a surgir oportunidades em outras áreas dentro de compras porque imagina que esta é minha carreira. Eu gosto muito de negociar na posição de comprador. Então ajudou bastante esta volta na empresa porque quando o pessoal tem problema com impostos, têm problema com o câmbio, ou alguma coisa assim, eles acabam me procurando e eu acabo ajudando.

A vivência dos estágios, mais do que experiência e formação, representa o começo da construção de uma carreira, onde o estudante tem a possibilidade de experimentar diferentes áreas de atuação e tipos de organização, buscando identificar aquelas que estão mais de acordo com seu perfil profissional. Daí a representação de período de teste, onde os estudantes têm a possibilidade de experimentar com maior liberdade e menor compromisso,

pois se não gostarem da empresa ou da atividade que desempenham, têm maior facilidade de mudar de estágio do que um funcionário efetivo.

#### **11.3.4 Perspectivas de carreira a partir da vivência dos estágios**

A partir da experiência de estágio os estudantes constroem sua base de carreira e já direcionam os caminhos que pretendem seguir. A partir das entrevistas foram encontrados cinco caminhos de inserção profissional e formação de carreira decorrentes da experiência de estágio. Para compreensão das transformações e decisões estabelecidas pelo jovem é preciso ter uma idéia de sua história profissional. Aqui se apresenta cada uma destas categorias na história profissional de um jovem.

A inserção profissional é ao mesmo tempo um processo individual e coletivo. Assim, ao apresentarmos a história pessoal desses jovens também estaremos referenciando o caminho similar que vários outros estudantes seguem.

##### **11.3.4.1 Carreira acelerada na grande empresa**

A entrada na grande empresa é o sonho de grande parte dos jovens entrevistados, mostrando um percurso de inserção altamente competitivo e que deve ser desenvolvido rapidamente. Abaixo a história de Luiz ilustra esta trajetória.

###### **A história de Luiz**

Luiz tem 20 anos, é natural de Porto Alegre e está no sétimo semestre de curso em universidade pública. cursou ensino médio em escolas privadas da cidade. O pai é formado em Administração e sócio proprietário de uma empresa. A mãe curso tem superior incompleto e trabalha com o padrao em uma clínica.

Aos 15 anos Luiz começou a fazer monitoria voluntária no curso de inglês que frequentava, atividade que foi a primeira experiência e onde assumiu responsabilidades profissionais.

Ao ingressar na universidade, já com um foco bastante forte na carreira e com incentivo de familiares, Luiz busca sua primeira oportunidade de estágio. Nesta primeira busca não tinha critérios estabelecidos, foi a agentes integradores e fez entrevistas. O estágio surgiu por indicação, o proprietário do escritório da *TV Jovem* é irmão do noivo da irmã de Luiz e buscava um estagiário. Após uma entrevista simples, Luiz foi selecionado. A função não era bem definida, cobria várias atividades e tinha muitas responsabilidades e uma jornada intensa que incluía *domingos, sábados de noite, horários de aula, além disso, realizava atividades semelhantes aos funcionários contratados da empresa.*

A atividade intensa permitiu rápido aprendizado para Luiz, bem como assumir responsabilidades. No entanto, não teve muito suporte do gestor responsável. Isto somado ao ritmo intenso fez com que sete meses depois resolvesse sair. Passou um mês de férias e foi buscar uma nova oportunidade. Chegou a vaga também por indicação e começou a trabalhar no *Banco Bronze*. Para Luiz as atividades eram burocráticas e repetitivas, apesar de ter uma bolsa de valor superior a do que no estágio anterior. Para Luiz foi a oportunidade de perceber como funcionava uma organização pública, uma organização engessada, onde as coisas demoram pra

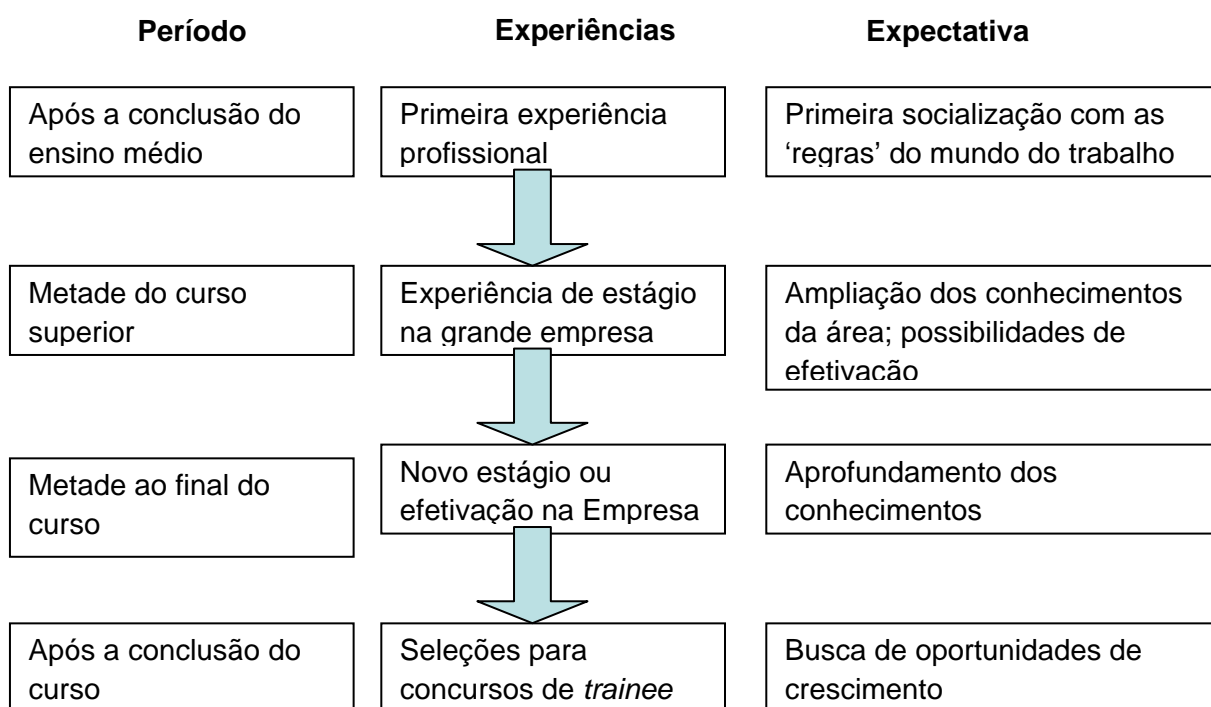
acontecer, onde não tem tanta liberdade para ser criativo Assim, dois meses depois ele deixou o estágio por outra oportunidade que surgiu numa multinacional.

Nesta empresa atuou na área de marketing de produtos, fazendo muitas e diferentes tarefas. Era uma vaga que envolvia tecnologia e o domínio do inglês o que representou a integração de dois de seus interesses. Este estágio abriu inúmeras portas, garantindo maior aprendizado, porque era em área estratégica da empresa.

Luiz saiu do estágio e passou oito meses na Austrália onde fez um curso técnico de business. Lá ele trabalhou em agência de publicidade como assistente de mídia, loja de computadores, como garçon, ou seja, uma diversidade de atividades que permitiam ganhar algum dinheiro e enriquecer o currículo. Na volta Luiz foi efetivado na Computers SA, onde havia trabalhado antes da viagem e permanece há seis meses.

Luiz pretende continuar na empresa até a formatura, em 18 meses. O momento é de se firmar como profissional e consolidar a experiência. Posteriormente pretende se candidatar para vagas de trainee em grandes empresas dando continuidade para sua carreira. Para o futuro almeja chegar a um cargo do alto escalão, na diretoria de uma multinacional.

Neste grupo estão os estudantes que buscam um crescimento acelerado e, para eles, o estágio é um meio de diversificar experiências e de ingressar em grandes empresas, formando um currículo que possibilite uma rápida inserção profissional. Na Figura 11.1 sintetiza-se o processo de inserção profissional vivenciado por estes jovens.



**Figura: 11.1. Inserção na grande empresa**

Para a maior parte dos estudantes a primeira experiência profissional é semelhante, permitindo uma socialização inicial no mundo do trabalho que pode ser via estágio ou outra função em que se encontram como aprendizes. A segunda experiência já é voltada para a

grande empresa e os grandes processos seletivos, buscando ampliar e/ou testar seus conhecimentos. Se a vaga encontrada está de acordo com suas expectativas procuram ser efetivados, assumindo maiores responsabilidades que lhes permitam continuar com o desenvolvimento acelerado que almejam. Se não estiver logo que chegam ao “máximo aprendizado” que essa organização pode proporcionar, saem à procura de uma nova oportunidade em que seja possível crescimento e efetivação.

No entanto, para este grupo o processo de inserção não se encerra com a efetivação na grande empresa; ele continua com o ingresso em programas de *trainee* até que alcancem algum posto na alta gerência, quando enfim teria atingido suas expectativas.

Danilo (22 anos): Agora eu estou com um cargo legal, estou fazendo uma experiência bacana, mas eu quero um cargo de gestão. A faculdade me deu esta formação para isto. Não vou parar minha educação, o próximo passo é um pós. Para o futuro quando eu acabar me formando quero tentar um programa de *trainee*, que eu acho que é muito válido, tanto para valores financeiros, os caras estão reconhecendo bem e também eles estão te preparando para assumir uma gestão. Então tu não precisa ficar ali batalhando como um analista acho que eles dão esta brecha. Então para mim a curto prazo é um processo de *trainee* numa empresa multinacional.

Sidinei: Que desafios você imagina encontrar neste caminho?

Danilo (22 anos): tem muita gente preparada batalhando, tem muita gente com mais tempo de carreira. Mas eu acho, que como eu falei isso é saudável, tem de entrar quem merece. E eu confio muito mais nesse processo seletivo que de repente no primeiro estágio que eu tive lá, que foi só entrar.

Sidinei: Como irá se preparar para seguir este processo?

Danilo (22 anos): acho que é uma preparação de longo prazo, que começou lá no meu primeiro estágio. Eu construí um currículo legal, tenho língua, tenho conhecimento técnico. Tem algumas coisas que eu acho que tem de melhorar ainda. Uma segunda língua, um trabalho voluntário, para completar, porque eu acho que enriquece. Ai tu vai chegar com uma visão maior.

Luiz (20 anos): A partir de agora eu fui efetivado, não pretendo sair de lá até me formar, falta um ano e meio. Acho que é muito arriscado agora sair, não que eu não fosse conseguir uma outra oportunidade de estágio, mas eu acho que é hora de começar a pensar mais em um lado profissional e começar a adquirir experiências nessa área. Acho que as experiências de estágio que eu tive foram bastante significativas, contribuíram bastante para minha formação, mas está ok, eu consigo seguir daqui, consigo tocar adiante, com estas experiências que eu tive eu consigo tocar uma experiência mais profissional, de mais responsabilidade; espero me formar e a partir do momento que eu me formar passar a concorrer para vagas de *trainee*, porque eu acho que vagas de *trainee* são o caminho mais rápido para chegar numa área estratégica maior, ter uma responsabilidade maior.

Segundo o discurso destes jovens, a efetivação é apenas mais uma etapa do processo de inserção profissional. Os programas de *trainee* surgem como mais uma etapa do processo e

assim, como os estágios acabam por institucionalizar um processo de inserção cada vez mais rigoroso e seletivo.

Luiz, assim como Carlos, Danilo e Elias têm um perfil voltado para a competição e buscam um desenvolvimento acelerado. São jovens que focam desde cedo no desenvolvimento profissional e se incomodam quando percebem que suas oportunidades de crescimento na empresa não ocorrem no curto prazo. Interessante marcar que este discurso, embora permeie a fala de vários entrevistados aparece de maneira mais evidente entre os estudantes homens, brancos, da universidade pública, que é uma das referências nacionais na área de Administração. As mulheres da escola pública, bem como os estudantes da faculdade privada, quando se manifestam sobre este caminho tem uma postura mais moderada, considerando outras oportunidades.

Janaina (24 anos): Não foi planejada, passou a ser quando saí *do órgão público*. Hoje tenho me organizado melhor... Tenho dois caminhos: Iniciativa privada e "o sangue pela empresa" ou Iniciativa Pública: adequação ao sistema e possibilidade de continuar me graduando após o curso. Sinceramente tenho dúvidas a respeito desses caminhos, tenho medo de "emburrecer" num carguinho público que não me proporcionará crescimento.

Alcançar um posto gerencial na grande empresa faz parte do discurso da inserção que está sendo construído na maior parte das grandes universidades, reforçando a competição entre os estudantes e aumentando as diferenças que existem entre eles. As seleções de *trainee* a que os estudantes se referem são processos onde milhares de estudantes competem por uma vintena de vagas. Aqueles que são aprovados são tratados como vitoriosos merecedores de destaque e reconhecimento. Observando a conversa entre alguns estudantes em final de curso, nota-se que a aprovação em um programa de *trainee* é tratada como uma credencial a mais, um diferencial no mercado competitivo dos quais participam e querem se destacar.

Esse reconhecimento é incorporado pela maior parte dos estudantes, que muitas vezes sentem a necessidade de participar de tais processos seletivos para serem reconhecidos.

Elias (23 anos): O próximo desafio é... não gosto de trocar de empresa, então pretendo até me aposentar na *AgroBrasil*, mas acho que isso vai ser impossível, porque eu busco muito aprender. Então eu acho de hoje até uns 4, 5 anos é uma fase ainda de aprendizado, mas aquele aprendizado que tu já vai colaborando com o que tu vem aprendendo. Acho que isso se encaixa bem na idéia de *trainee*. Porque eu acho que o objetivo dentro deste prazo também é ter uma *gestão*. Experimentar ser gestor, porque a gente aprende muito aqui e acho que a gente tem uma formação para ser gestor. Apesar da minha ênfase ser financeira, acho que o maior aprendizado do curso de Administração é saber gerir.(...)

Sidinei: Como irá se preparar para seguir este processo?

Elias (23 anos): O primeiro passo é terminar a graduação, óbvio, o foco neste momento é terminar a graduação. Agora o foco neste exato momento é graduação e inglês. Como é uma multinacional americana e tudo mais e mais um outro idioma. Espanhol, quem sabe. Mandarim, impossível. Francês, quem sabe. Como eu trabalho com compras e a gente está importando muito (Não sei como vai ficar com esta crise), mas hoje o ambiente é de importador alto, de desenvolvimento de novas tecnologias no exterior, então o idioma é muito importante. Então hoje é concluir graduação, melhorar o inglês (fui estudar fora para ver se melhorava) e continuar estudando, fazer uma especialização já voltado aí mais para a área de logística e produção e claro o dia que chegar perto de ser gestor, dar uma reciclada nestes conceitos de gestão fazendo uma pós ou alguma coisa nesse sentido.

Elias encontrou um cargo com que se identifica e está satisfeito, no entanto na sua fala sobre o futuro, nota-se a ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que espera crescer na empresa, acredita que esta não oferecerá o crescimento esperado, sendo necessário buscar uma outra oportunidade via programas de *trainee*. Este talvez represente o conflito criado entre suas expectativas profissionais e o discurso do destaque que se ganha na grande empresa, o qual está imerso. Elias está no final do curso, no mesmo semestre de Danilo e de Luiz, tem uma trajetória de estágios semelhante, embora seja oriundo de escolas públicas e tenha trabalhado como empregado antes de iniciar o curso de Administração.

Se levarmos em conta a proposta de inserção apresentada por Vernières (1991) poder-se-ia considerar que o processo para estes jovens se conclui antes mesmo do término do curso de graduação. No entanto, para estes estudantes, a inserção profissional não se conclui com o emprego de carteira assinada, mas sim com a conquista de um posto de destaque dentro da carreira que está construindo. Assim, evidencia a necessidade de buscar o conceito de inserção profissional mais amplo, analisando como ocorre este processo para o indivíduo e na sociedade da qual participa.

Segundo o modelo proposto no capítulo 6, temos no contexto mais amplo um momento de crescimento econômico – freado temporariamente com a crise de 2008, mas que já começa a dar sinais de resposta – onde as grandes corporações assumiram um lugar de destaque e a imagem do alto executivo – CEO's, diretores, presidentes –, sobretudo de multinacionais, representa um *status* de sucesso e de um efetivo desenvolvimento profissional.

Entre os elementos sociais temos a permanência dos valores associados ao trabalho, que permanece como um elemento que organiza a vida dos indivíduos e determina seus papéis na sociedade. Tais valores são reforçados dentro das instituições de ensino nos cursos de Administração, onde alguns professores incitam a concorrência e a importância daqueles

que são reconhecidos como vencedores. Também as revistas da área enfatizam as mensagens da necessidade de vencer e a importância das grandes empresas para a sociedade.

Nas empresas, as políticas de recursos humanos adotadas nas práticas de seleção e de desenvolvimento de programas de estágio constroem a ideia de evolução da carreira por meio dos estágios, indo das pequenas empresas com processos seletivos mais simples e programas menos estruturados até os grandes processos seletivos que acabam sendo considerados meio de diferenciação entre os estudantes, já que o ingresso no ensino superior se tornou mais comum que outrora, permitindo acesso mais amplo da sociedade.

Os processos de *trainee* têm se institucionalizado como a continuação do período de formação, tornando-se uma etapa a mais do processo de inserção e um diferencial para o currículo que deve ser buscado para o desenvolvimento acelerado. Merece lembrar que tais processos não são padronizados e não há um consenso sobre como deve ser estruturado um processo de *trainee* e qual seu real objetivo para o desenvolvimento organizacional. No entanto, estes programas tem se tornado uma prática corrente como forma de legitimação da orientação para modelos de gestão contemporâneos.

Tal modelo de inserção não é unanimidade entre os estudantes, mas é aquele que dá maior visibilidade e serve como uma base de comparação para os estudantes que seguiram outras trajetórias. Alguns deles não se reconhecem preparados ou não querem enfrentar a competição e o desenvolvimento acelerado, para tanto baseiam seu processo de inserção por caminhos diferentes.

#### **11.3.4.1 A efetivação e o desenvolvimento dentro na empresa**

As grandes empresas também aparecem em outro caminho de inserção, aquele dos jovens que buscam, por meio dos estágios, serem efetivados, ingressando no quando permanente da organização e posteriormente procurar, aos poucos seu crescimento profissional. Abaixo, a história de Thales representa como este caminho pode ser trilhado.

##### **A história de Thales**

Thales tem 23 anos e atualmente está no oitavo semestre de Administração, cursou ensino médio em escola privada de Porto Alegre, e, no terceiro ano, fez em paralelo curso pré-vestibular. Os pais são formados em Administração, o pai é empresário e a mãe dona de casa.

Trabalhou junto com o pai na montagem de um hotel antes do ingresso na faculdade. Apesar de não ter o compromisso com cumprimento de horário a experiência foi bastante importante, buscou esta experiência pela

"*vontade de trabalhar, de sair de casa*". Apesar de não ter cobrança o incentivo da família foi fundamental para se lançar a busca de uma oportunidade. Começou trabalhando como *Office-boy* na empresa do pai. Entre as principais contribuições desta experiência está a socialização inicial no ambiente de trabalho, que abriu espaço para oportunidades futuras.

Entre o 4° e 5° semestres do curso buscou o primeiro estágio, começando a participar de várias entrevistas. Foi aprovado para atuar junto a uma rede de farmácias, que se organizavam por uma associação. As atividades iam do básico como controlar contas a atividades mais complexas até pesquisas de mercado. As atividades se relacionavam com o curso e permitia ver o todo da empresa por meio do acompanhamento de reuniões e assembléias. O suporte dado pela universidade e agente integrador foi bastante burocrático ficando restrito à assinatura dos contratos. O estágio demandava muito tempo e energia, incluía viagens, cobranças e comprovação das atividades e dos retornos que estas estavam dando para as farmácias associadas. Resolveu sair quando terminou o primeiro contrato, que foi no período de verão em Porto Alegre e as atividades da empresa iriam ficar reduzidas. Neste momento passou a buscar outras oportunidades principalmente em grandes empresas. Participou de algumas seleções até que conseguiu ingressar numa grande empresa da área de comunicação.

Ingressou na Communication para trabalhar no financeiro, no acompanhamento e controle de contas da empresa. O treinamento e suporte para as atividades foram dados por um colega que assumiu a função de tutor de Thales.

Após cinco meses de contrato de estágio, foi efetivado no setor, onde continuava até o momento da entrevista. Thales planejava buscar novas alternativas de atividade dentro da organização no próximo ano, possivelmente em outro setor.

Thales representa o grupo de jovens cujo marco final da inserção profissional está na efetivação em uma empresa que tenha o ambiente propício para o desenvolvimento profissional, mas este ocorre em etapas, passando pela estabilidade na contratação e posteriormente com o crescimento lento dentro da estrutura da empresa. Esta é uma forma de inserção próxima da sugerida por Vernières (1991) que consider o ingresso no mercado de trabalho o momento em que o indivíduo alcança um posto fixo.

Assim como Thales, Mateus, Cleni, Marcela e Evandro têm expectativa similar: conseguir ingressar numa organização e ali se desenvolver. O estágio é visto como a via de acesso que possibilita o ingresso e a possibilidade de efetivação; é algo importante nas vagas a que se candidataram. Este crescimento pode ou não ocorrer na grande empresa, embora encontrar uma organização de renome seja desejado. Nesse caso, a grande empresa é procurada pela crença de que há uma estrutura organizada de crescimento interno, um plano de carreira que passe pelos diferentes níveis organizacionais.

Estes estudantes têm um perfil de desenvolvimento profissional mais conservador, buscando atrelar sua carreira ao crescimento no interior da organização. Seus objetivos de carreira são de longo prazo e cada etapa (estágio, contratação) é explorada para obter o maior aprendizado possível. Como os estudantes do grupo anterior, também buscam grandes



processos seletivos, no entanto reconhecem que tais seleções nem sempre representam uma boa oportunidade, sendo importante avaliar a vaga disponível e a empresa para ver se estas estão de acordo com seus valores e suas expectativas de crescimento pela via do estágio via indicação ou encaminhamento dos centros de integração.

#### **11.3.4.3 O empreendedorismo: sendo o próprio chefe**

Os caminhos que se constroem a partir da experiência de estágio nem sempre conduzem à grande empresa. Alguns estudantes vêm neste período o momento de adquirir conhecimentos práticos para futuramente abrirem seu próprio negócio. O percurso de Wilson mostra como construiu sua trajetória de formação e trabalho de modo a potencializar suas capacidades administrativas para uma atividade futura.

##### **A história de Wilson**

Wilson tem 22 anos e está no oitavo semestre de curso de uma instituição pública. O pai tem formação de ensino médio e atua como corretor de seguros, a mãe tem curso superior em Radiologia e trabalha como auxiliar de enfermagem. Coursou o primeiro ano do ensino médio em escola pública e os demais em estabelecimento particular, onde posteriormente também fez curso técnico.

A primeira atividade de Wilson foi o estágio do curso técnico aos 17 anos, que iniciou tanto pela obrigatoriedade para conclusão do curso, quanto por uma necessidade pessoal de buscar desenvolvimento profissional. O estágio teve duração de 6 meses e, segundo Wilson, contribuiu para desenvolver o relacionamento e a desenvoltura.

Wilson entrou na faculdade e o primeiro semestre serviu para conhecer melhor como seria o curso universitário. No semestre seguinte, Wilson se candidatou para a seleção na Empresa Junior, foi aprovado e participou desta por um ano. Entre os desafios apontados estão o relacionamento com os colegas e as responsabilidades assumidas. Após um ano, Wilson foi procurar o primeiro estágio remunerado pela necessidade de voltar a fazer curso de inglês e pagar algumas despesas pessoais.

A falta de conhecimentos e de experiência fazia com que os critérios para escolha do estágio não fossem muito claros, pautando-se pelo porte e nome da empresa. Assim, Wilson chegou a uma vaga na Communication por indicação de um colega. Após a seleção ingressou na área de Recursos Humanos para trabalhar na área de remuneração, com pesquisa de mercado, de salários para a área de remuneração e benefícios. Passados seis meses Wilson perdeu o interesse pela empresa e começou a buscar outra oportunidade, no entanto esta experiência foi decisiva para seu futuro profissional, pois foi o momento em que se deu conta que não gostaria de trabalhar numa grande organização.

Ainda na empresa, Wilson começou a participar de seleções buscando um novo estágio, tinha como critérios de seleção a remuneração e o aprendizado, o primeiro devido aos cursos que começara a fazer e que tinha de manter o pagamento, o segundo porque queria diversificar o aprendizado durante o período de estágios. Dois meses de procura, passou em um processo na Bebidas SA para trabalhar na área de distribuição.

Wilson aponta o aprendizado da postura profissional e a visibilidade do seu trabalho como os grandes diferenciais desta experiência. No entanto, já tinha claro qual seria a contribuição deste estágio: ampliar seu conhecimento sobre o mundo corporativo para abrir sua própria empresa posteriormente. Concluídos os seis meses do contrato de estágio e saiu para já organizar a abertura do próprio negócio. Porém, como surgiram algumas dificuldades e ainda precisava da bolsa para se manter, voltou a procurar estágios.

Após três meses de procura, Wilson conseguiu uma nova vaga, onde está há quatro meses. Para isso o estudante teve de mudar alguns critérios visto que não encontrava vagas que julgava boas com menos de 8 horas diárias e acabou indo para o setor de bancos, pelo qual não tinha interesse. O estágio exigiu

conhecimento técnico de uma área que Wilson não dominava, demandando muito estudo e empenho. Além disso, por lidar com grandes clientes, o nível de responsabilidade é bastante elevado.

Wilson segue firme em seu propósito, apesar de reconhecer o interesse da empresa para que permaneça. Acredita que tem muito a aprender lá, mas seu objetivo é o negócio próprio.

Os planos de Wilson para o futuro são a conclusão do estágio e talvez a renovação por mais seis meses para equilibrar seu fluxo de caixa. E, finalmente abrir sua empresa, O que já vem planejando com um colega.

A vontade de construir o próprio negócio esteve presente na fala de Wilson, Tadeu e Guido. Como se observa pela sua história, Wilson tinha a expectativa de seguir carreira na grande empresa, no entanto o percurso percorrido não correspondeu aos seus planos. Já para Tadeu e Guido, o desejo de montar seu próprio negócio surgiu mesmo antes do ingresso na universidade ou durante alguma experiência profissional. Para aqueles que encontraram sua vocação empreendedora no curso da inserção profissional, esta nasceu ligada à vontade de maior liberdade na forma de gestão ou como um caminho de ascensão mais rápida para um posto de gestor. Os estágios representam um meio de teste e aprendizado, que lhes permite conhecer o meio organizacional

Wilson (22 anos): Foi durante meu estágio na *Communication*, na verdade já tinha um pouco uma semente da época da PS, a gente lidava com pessoas empreendedoras. Tinha muitos empreendedores que tinham seu negócio e a gente conhecia a história de vida. Achava legal me identificar com aquilo. Durante o estágio da *Communication*, quebrar aquela visão. Isto aqui é muito chato. Era completamente diferente do que eu imaginava que iria ser eu achei que iria gostar e eu não agüentava ficar. Não pela empresa em si. No início começou com uma indignação com a empresa, como as coisas funcionavam, achava tudo muito devagar. Para tu conseguir qualquer coisa iria levar no mínimo 25 anos porque é a cultura da casa, não que eles estejam errados, mas era uma coisa que era o contrário daquilo que eu queria, porque eu queria uma coisa mais dinâmica e a partir daquilo eu comecei a pesquisar outras coisas e começou a surgir o interesse de montar uma empresa e foi até conversando com este meu colega. “Bah! Estou de saco cheio, o que eu queria era montar alguma coisa” e tal. Daí ele acabou passando a experiência dele para mim, tanto que ele já estava pensando a mesma coisa e a gente acabou fechando em relação a isso. E a partir daí, cada dia que passava muitos dias até eram difíceis de estar indo lá trabalhar porque, a ideia era estar fora(...) Mas foi nesse momento e a partir disso foi só desenvolvendo, todas as minhas outras experiências, a minha visão é pegar aquilo e já imaginar alguma coisa para mim. Agora eu estou no banco, lido com clientes ali, e eu tenho cento e poucos clientes, são pessoas que investem muito dinheiro e têm o histórico de todas as pessoas e o que eu faço é pegar e pensar o que esse cara fez para estar aqui onde ele está hoje.

Guido (23 anos): Olha, eu estou tentando encontrar um estágio que se encaixe para tentar um emprego, para no futuro mesmo tentar montar uma empresa. Depois de formado mesmo pretendo tentar pós-graduação, mas não chegar a mestrado, doutorado.

Sidinei: Por que abrir uma empresa?

Guido (23 anos): Eu acho que eu acabei tendo esta ideia de montar uma empresa quando eu comecei a trabalhar, porque eu acho muito desagradável as pessoas ter de ficar te mandando te cobrando. Não que tendo uma empresa tu não vás ser cobrado por parte dos clientes. Mas para mim, eu acho que vou ter mais autonomia de estar fazendo mais alguma coisa diferente de só ser empregado.

Para estes estudantes, o processo de inserção se conclui quando conseguirem abrir seu próprio negócio, para isto estabelecem metas individuais e etapas para passar antes de chegar ao momento esperado. Reconhecem que a abertura de uma empresa não é algo fácil e que demanda muito empenho e estar preparado para assumir responsabilidades mais sérias. Seus espaços de trabalho e pessoal estarão muito próximos e obter bons resultados na empresa relaciona-se com os resultados profissionais e como o desenvolvimento da carreira.

Para tanto, é preciso um investimento anterior, passar por etapas como sugere Guido – estágio, emprego formal, estabilidade – e então buscar abrir seu negócio. Wilson é mais ousado e apesar de ter possibilidade de se crescimento profissional no banco em que estagia, esta não é uma possibilidade que o atraia. Para ele, o empreendedorismo é um caminho que possibilita liberdade e a ascensão rápida como gestor.

Para o estudante que pretende seguir o caminho do empreendedorismo, o estágio é um meio de aprender sobre a vivência organizacional, de adquirir experiência para futuramente utilizar em sua própria empresa. Assim, buscam uma maior variedade de experiências e sabem que estas têm um caráter temporário. Diferente dos estudantes do modelo anterior, não almejam o ingresso como efetivo na organização, mas o aprendizado ou obter recursos para investir em seus próprios planos.

#### **11.3.4.4 O serviço público**

O estágio é tratado como um período de formação e de inserção mesmo para os estudantes que se preparam para seleções que nem sempre consideram experiência prévia, como é o caso de alguns concursos públicos. Para estes estudantes os estágios possibilitam certa estabilidade durante o curso, enquanto se preparam para os processos seletivos que têm interesse. A história de Evandro representa uma possibilidade para esta trajetória, onde o estágio mais do que um período de espera representou também o meio de manutenção e permanência no curso de Administração.

### A história de Evandro

Evandro tem 25 anos e está no sexto semestre em uma faculdade privada. Os pais têm o ensino fundamental e trabalham como comerciantes, vendendo os produtos cultivados na agricultura familiar. Natural de Viamão, estudou em escolas públicas no ensino fundamental e médio. Começou curso de Sistemas Digitais numa Universidade Estadual, mas não pode continuar o curso devido à distância, visto que o local do curso era em Guaíba.

Como é frequente na agricultura familiar brasileira, Evandro começou cedo, aos sete anos já realizava algumas atividades e aos 13 começou a ter responsabilidades e horários de trabalho. Deste período ressalta o aprendizado e o compromisso com a busca do crescimento da família

Aos 22 anos começou o curso de Administração na faculdade privada, quando deixou a atividade da família e foi buscar o primeiro estágio. Como não tinha experiência na área, não tinha critérios definidos e foi tentando as vagas que os agentes integradores ofereciam. O primeiro estágio foi em um órgão público. No entanto, como a faculdade limitava até seis horas diárias e a bolsa que obtinha neste estágio era pequena, não custeando todas as suas despesas, Evandro buscou outro estágio em paralelo. Chegou à vaga por um cartaz e no próprio órgão em que estagiava. Assim passou a trabalhar no ministério pela manhã e na secretaria à tarde, totalizando oito horas diárias. O trabalho desenvolvido era similar: atendimento ao público, conferência de documentos e encaminhamento de processos.

Durante o estágio, Evandro buscava alguma oportunidade em que pudesse ser efetivado, visto que isto não é possível nas empresas públicas, onde o ingresso se dá apenas por concurso. Então surgiu uma oportunidade na própria faculdade, fez uma entrevista e foi aprovado. Completou seis meses nos estágios anteriores e ingressou na faculdade onde era responsável pelo atendimento ao público e protocolo.

Nesta oportunidade havia acompanhamento por parte da instituição, o responsável pelo estágio fazia reuniões periódicas e dava *feedbacks*. Após seis meses na faculdade foi efetivado, atingindo seu objetivo maior. Para Evandro, ser efetivado é uma forma de ter estabilidade e começar a traçar planos para seu futuro desenvolvimento profissional.

Para o futuro, Evandro espera passar em um concurso e continuar os estudos. Para Evandro o serviço público é a oportunidade de ter um emprego estável, bons rendimentos e continuar se qualificando para tentar concursos mais difíceis.

Evandro, assim como outros estudantes encontrou um posto formal numa organização, na espera, contudo, de passar em um concurso e ingressar na função pública. Embora não se busque estabelecer um perfil a fim de evitar uma postura determinista, chama atenção que, neste grupo, estavam principalmente estudantes do gênero feminino, negros ou oriundos de escolas públicas. Embora não seja decisivo, o pertencimento a estes grupos parece ser um elemento que contribui para a escolha da função pública, evidenciando que elementos adscritos e do meio de origem influenciam nas escolhas profissionais futuras. Outros estudantes como Celina, além das condições anteriormente descritas, são filhos de funcionários públicos e espelharam-se nas experiências dos pais para escolher a carreira que almejam seguir.

Douglas (22 anos): Sim, pretendo prestar concurso. Então o objetivo é passar nele, conseguir este emprego para me estabilizar

Celina (22 anos): Passar em um concurso federal que ganhe bem. Eu não quero montar meu próprio negócio não tenho perfil empreendedor, empreendedores trabalham o tempo todo, 24 horas por dia estão pensando no negocio. Atualmente estou no banco, mas o banco é um intermediário até eu me formar, ter o diploma e poder fazer um concurso de nível superior. Eu dificilmente poderia trabalhar em empresa privada depois daquilo que vivenciei na *Integrar*.

Sidinei: Que desafios você imagina encontrar neste caminho?

Celina (22 anos): Estudar bastante, estudo, conhecimento que vou adquirir com o concurso publico. Como concurso público esta em alta é preciso estudar muito porque a concorrência é grande. E depois ver como a empresa se organiza e ver os desafios do setor público.

Evandro (25 anos): É que eu vejo que é um lugar em que eu posso ir estudar e crescer. Vejo o serviço público, a pessoa que está lá reclamar, ah meu salário está ruim. O serviço público te dá a oportunidade de estudar, ou seja, tu não quer, teu salário está ruim, tu não deve reclamar, o serviço público te propicia a oportunidade de estudar(...)

Como se pode observar a razão de sua escolha, além da maior segurança oferecida para o setor público, foi destacado o grande espaço de trabalho que existe nos órgãos governamentais, os quais necessitam da figura do administrador para melhoria de processos e das formas de gestão, ou seja, um espaço que tem grandes desafios e que carece tanto da atenção e empenho de administradores quanto o setor privado.

Além disso, como ressalta é visto como uma carreira um caminho que permite manter a qualificação, facilitando a realização de cursos de especialização e mestrado, diferentemente da iniciativa privada, onde a competitividade e a exigência requerida no trabalho não oferecem um espaço adequado para a formação. O setor público por algum tempo foi visto como um espaço burocrático, sem grande espaço para desenvolvimento e desafios profissionais, no entanto, nos últimos anos tem se tornado mais atrativo, com altos salários e possibilidades de desenvolvimento profissional e qualificação.

Para estes estudantes tanto o período de estágios quanto a possível efetivação é um período de busca de recursos para sobreviver enquanto se preparam para prestarem os concursos que tem interesse. Nesse caso, a inserção profissional é o alcance de uma posição esperada, baseada nas expectativas de carreira do estudante. Analogamente, esta inserção se assemelha ao estudante que busca um posto de gestão na grande empresa. Embora o cargo que postule possa ser de nível técnico e não gerencial, há um objetivo reconhecido como ponto final da inserção.

Para outros, o emprego público é um período de aquisição de recursos e possibilita suprir carências de formação, garantindo o pagamento de cursos de informática e idiomas com o objetivo de postular melhores oportunidades no futuro.

Sidinei: Quais são suas expectativas profissionais para o futuro?

Lisandro (22 anos): A minha ideia é acabar a faculdade agora e ano que vem tentar concurso. Só concurso, pagar um curso e só concurso, só concurso. E se pintar, fazer uma pós.

Sidinei: Por que os concursos?

Lisandro (22 anos): Porque eu preciso estabilidade, preciso trabalhar com carteira assinada. Eu preciso... eu quero fazer muita coisa, não é que eu vá passar num concurso e passar a vida toda naquele cargo, mas eu preciso ter um emprego. Onde eu vou ter uma melhor remuneração e uma chance de ter uma perspectiva de vida. Nem que eu junte dez anos. Eu tenho muitas idéias, eu já tenho um planejamento de cinco, seis anos da minha vida.

Sidinei: E o setor privado não pensa em tentar?

Lisandro (22 anos): Lógico que eu vou tentar entrar no setor privado, mas é que hoje para tu entrar no setor privado... Hoje faculdade não é nada para tu entrar no setor privado tu tem de ter uma pós e falar inglês senão tu já está fora da concorrência. Então é brabo. A minha ideia é então, entrei para o serviço público e estou juntando meu dinheiro, saio de lá, junto meu dinheiro e vou fazer uma viagem para o exterior. Vou aumentar meu currículo, vou falar um inglês fluente. Antes disso, posso fazer minha pós graduação. Ai sim, daqui a uns cinco ou seis anos eu vou estar com um currículo bom. Com chance de entrar numa empresa privada e construir uma carreira. Porque eu ainda sou novo.

Para Lisandro, assim como Evandro, o serviço público surge como um espaço que possibilita formação e aprimoramento profissionais. No entanto, este não é o objetivo final, mas sim um meio de compensar algumas carências de formação para posteriormente se candidatar a vagas na iniciativa privada. Embora os concursos para ingresso no setor público sejam considerados difíceis, demandando bastante empenho e bastante estudo, a iniciativa privada é ainda mais seletiva, requerendo um perfil específico com competências além daquelas que eles conseguem por meio da formação universitária. Assim, o ingresso no emprego público seria um meio de se aprimorar, de adquirir a qualificação que acreditam necessária para se candidatar às oportunidades do setor privado.

#### **11.3.4.5 O caminho da pesquisa na universidade**

Nesse percurso a universidade é reconhecida tanto como espaço de formação como meio de desenvolvimento de carreira. Para estes estudantes, o estágio representa um período de confirmação de que o caminho na grande empresa não corresponde às suas expectativas.

Abaixo, a história de Vagner ilustra o caminho de estudantes que acabaram se voltando para o ensino e pesquisa.

#### A história de Vagner

Vagner tem 24 anos e atualmente está no oitavo semestre de curso na universidade pública, cursou o ensino médio em escola privada e, durante o último ano nela, realizou intercâmbio nos Estados Unidos por um semestre. Por influência disso, após concluir o ensino médio, iniciou o curso de turismo numa universidade privada.

Em razão deste curso teve o primeiro estágio. Como as disciplinas eram demasiadamente abrangentes e não estavam dando uma noção da prática, Vagner buscou estágio, onde encontrou por meio de um agente integrador. Assim começou a trabalhar em um hotel de alto padrão de Porto Alegre. Ficou quatro meses neste estágio e saiu em razão da redução de custos que a empresa procurava na época. A partir desta experiência viu que não estava no perfil do curso e mudou para Administração.

Ao ingressar no curso de Administração, logo no primeiro semestre entrou para a empresa Junior da universidade. Ficou nove meses trabalhando em projetos da área de RH quando começaram a faltar atividades e Vagner foi buscar um novo estágio. Chegou a *Computers SA* por indicação de uma conhecida que atuava no RH da empresa. Fez cadastro no agente integrador, entrevista com a psicóloga do agente, depois com responsável pelo Rh da *Computers AS* e foi selecionado.

A *computers AS* era bem diferente do que Vagner conhecia, muito maior que as anteriores, multinacional. Vagner ficou impressionado com as possibilidades, pois desde o intercâmbio tinha vontade de morar no exterior e viu pessoas próximas sendo transferidas para os EUA para morar e trabalhar lá. Vagner achava que havia encontrado o que queria, poderia mostrar seu trabalho e ser transferido para os EUA. Viu a empresa crescer e as oportunidades surgirem.

No entanto, com o passar dos dias, Vagner viu o outro lado do trabalho corporativo “pessoas que ficam praticamente todo tempo da vida delas ligadas com o trabalho”. Jornada de trabalho extensa, ritmo exaustivo, pouco tempo de dedicação à família, aos amigos e a outros aspectos da vida pessoal. Vagner teve um momento emblemático em um jantar da equipe onde parte dos gestores não pode aproveitar por ter de ficar resolvendo problemas por telefone.

Vagner saiu da *Computers SA* e buscou bolsa de iniciação científica na área de gestão social, onde atuou por um ano. Posteriormente, seguiu com as atividades como bolsista, desta vez em marketing. Logo que acabar a graduação pretende fazer mestrado e, em seguida, doutorado, com um período no exterior. Não pensa em voltar às organizações, mas analisar e refletir sobre o mercado e o mundo corporativo.

Vagner representa um perfil de aluno que busca a permanência na universidade. Assim como Vagner, Aluisio e Camila optaram por seguir carreira no meio universitário, iniciando o mestrado logo ao término dos estudos de graduação. O caminho à formação de pós-graduação *lato sensu* surge sob duas possibilidades: uma forma de ampliar o período de estudos enquanto não se tem claramente definido os objetivos profissionais futuros ou como um caminho alternativo ao da empresa, onde se mantém a relação com esta, mas como observador por meio do ensino e da pesquisa.

No caso de Vagner, observa-se a segunda situação: num primeiro momento traçou planos semelhantes aos da maior parte de seus colegas, no entanto, a experiência de estágio na grande empresa o fez rever seus objetivos e dar um novo direcionamento à sua vida.

Vagner (24 anos): (...) o gerente, diretores e diretores maiores (...) os caras tão sempre viajando, eu chego às 8 da manhã, os caras já tão aqui, eu saio às 6 da tarde, os caras continuam até de noite. Eles têm celular, notebook tudo mais, e viajam pros EUA o tempo inteiro, aí chega um ponto que fica chato, acho que era assim quase toda semana, umas duas vezes por mês eles viajavam, e mal tinham tempo pros filhos, e tavam sempre comentando dos filhos “meu filho me cobra não sei o quê”. Sim, o cara nem para em casa!! Eu me lembro uma vez em que veio o vice-presidente de RH dos EUA e teve uma janta, que era paga pela empresa. Tava um diretor nosso e todo pessoal do RH. (...)a gente tava jantando, tal, tal. Logo no início, tocou o celular do vice-presidente de RH, e ele, a partir daquele momento, até o final da janta, ficou num canto do restaurante pra poder falar direito. O restaurante tava vazio, tava tranquilo, não teve problema, então ele ficou assim, mais de uma hora, preso no telefone. A mesma coisa começou a acontecer com o nosso diretor e outros gerentes: às vezes saíam, mas rápido voltavam. Aí eu pensava “ah, mas eu não quero isso aí”, os caras não podem sair pra jantar, não têm tempo pra família.

Achava que era um glamour essa coisa toda, me desanimou por essa falta de oportunidade de pensar né, refletir... e aos poucos eu fui entendendo assim a minha formação tanto familiar, tive tios e tias, meus avós foram professores, algumas tias foram professoras, um tio foi professor universitário, e daí eu fui vendo, me identificava mais com isso daí, e também o meu perfil, eu tentava ver com os colegas, o perfil dos colegas e eu via assim que não era bem aquilo ali, não me encaixava muito (...)

Neste caso o estágio serviu como um período de teste no qual identificou que não gostaria de construir carreira e ter uma vida no ritmo requerido pelas grandes corporações. Vagner também ressalta a importância dos valores do trabalho recebidos de sua família, que considera importante, mas deve ter um lugar ao lado das demais esferas da vida, não podendo ser um espaço prioritário e que interfira nos demais.

Aluísio sublinha ainda a importância da tomada de decisões, após ter trabalhado numa grande empresa, numa empresa familiar e na empresa Júnior, optou pela carreira acadêmica, pois foi aquela que estava mais de acordo com suas expectativas:

Aluísio (26 anos): A gente tem que tomar decisões né, eu desde a faculdade eu tava com essa idéia de fazer um mestrado, ou seria fora do país ou aqui na *Universidade Porto Alegre* e tal, aí em função de histórico acadêmico e recursos, é uma via mais acessível, aí escolhi fazer, então o caminho ele se abre, assim que a gente passar por algumas alternativas, ou tu vai trilhar teu caminho profissional com a tua empresa, ou tu vai trabalhar numa grande empresa, ou pequena empresa, ou tu vai de repente seguir a área acadêmica, dar aulas, ser professor, então a gente ta, eu to pelo menos nesse momento pensando no que vai ser o futuro e com isso, com o *background* acadêmico eu abri uma porta que de repente não se abriria se eu fosse simplesmente pra uma empresa, ou abrir a minha empresa, que é essa parte mais acadêmica.



De modo geral, os estudantes deste grupo já têm desde o ingresso na universidade a ideia de experimentação e das possibilidades que podem conhecer por meio dos estágios. A carreira acadêmica que aparece como um estranhamento para grande parte dos alunos de Administração, visto que é um curso voltado para a formação da prática organizacional, para eles já se coloca como uma possibilidade a ser testada. São alunos que buscam refletir e explorar os diferentes caminhos de inserção até escolherem aquele que querem seguir.

#### **11.3.4. Estágios e inserção profissional: Construção de Carreira, desafios e preparação**

Após a apresentação dos percursos de inserção dos jovens estudantes de Administração nesta sessão, constata-se que o estágio representa um caminho institucionalizado a ser seguido para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, apesar do caráter de formação o estágio nem sempre representa a etapa inicial do processo de inserção profissional, visto que a partir das entrevistas verifica-se que a primeira experiência profissional dos estudantes nem sempre está relacionada com o curso de formação e normalmente está vinculada à busca pelo conhecimento do mundo do trabalho, a socialização na esfera laboral ou visando a independência financeira dos pais.

Os estágios tornam-se centrais em um segundo momento, quando o jovem busca experiência profissional relacionada à sua área de formação, quando procura testar seus conhecimentos e aptidões diretamente relacionadas ao seu curso de formação. Nota-se que há dois marcos de ingresso no mercado de trabalho para os estudantes do curso de superior em Administração: o primeiro refere-se à experiência que o insere no mundo do trabalho, que muitas vezes é realizado com o auxílio dos pais, familiares ou amigos; o segundo momento volta-se para a construção da carreira e do aprofundamento dos possíveis caminhos futuros que pretende trilhar.

O desemprego e a concorrência que surge em decorrência do aumento do número de ingressantes no ensino superior torna-se uma preocupação na busca de “bons estágios”. O segundo ingresso, mesmo que tenha a colaboração dos colegas, é um momento de disputa pelos melhores postos e diferenciação entre aqueles que estão mais aptos e os que ainda não estão preparados.

Nesse percurso, a imagem da grande empresa multinacional assume importante papel. Como afirma Santos (1987), com a revolução científico-técnica, as grandes empresas que dominam os processos de inovação e criação de produtos tornam-se atores centrais na

organização dos mercados nacionais e internacionais. Tal influência atinge o processo de inserção profissional, visto que num primeiro momento a construção da carreira na grande empresa, rumo a um posto elevado, surge como um modelo praticamente hegemônico no imaginário dos estudantes.

Os estágios permitem o contato direto com esta realidade, e alguns estudantes se deparam que este não é o percurso que pretendem seguir. A partir da confirmação ou negação de suas expectativas na grande empresa, os estudantes se direcionam para diferentes caminhos de inserção profissional, onde o estágio assume função importante.

Para aqueles que querem ingressar na grande empresa, seja para uma ascensão rápida ou apenas objetivando a efetivação o estágio é o meio de acesso às corporações que permite uma seleção diferenciada, sem ter de concorrer com aqueles que já estão formados. O desenvolvimento de estágios em grandes empresas e a posterior incorporação desta experiência no currículo é percebido como uma forma de aquisição de capital cultural comparada àquela obtida por meio da formação e da certificação por diplomas.

Para os que pretendem ingressar na função pública, o estágio torna-se um período de espera enquanto se preparam e adquirem os títulos necessários para prestar os concursos que desejam. O estágio é uma forma de espera com uma remuneração que permite a sobrevivência, além de possibilitar o conhecimento de diferentes organizações para as quais pretendem prestar concurso.

Para os estudantes que pretendem buscar o caminho do empreendedorismo, o estágio é um momento de aprendizado, que possibilita a diversificação de experiências e o conhecimento de diferentes realidades organizacionais. Pelo estágio é possível explorar diversos ramos e atividades e adquirir conhecimento ou recursos necessários para posteriormente abrirem seu próprio negócio.

No entanto, para alguns o ingresso por meio do estágio representa um caminho, por vezes, de direitos reduzidos baixo reconhecimento e remuneração. Embora o caráter de aprendizado que deve ser predominante no estágio não permita comparações com aspectos do mercado de trabalho, diversos elementos do estágio confirmam que este tem sido cada vez mais próximo de uma relação trabalhista dado os critérios exigidos, as tarefas executadas e as responsabilidades assumidas. Enquanto o estágio é executado por um tempo determinado e com tarefas (projetos ou missão) definidas, o estagiário pode acompanhar o desenvolvimento do seu aprendizado. No entanto, o modelo de estágio não-obrigatório institucionalizado no

Brasil, onde predomina a distância entre empresas e universidade e contratos de duração mais longa, se aproxima de uma relação de trabalho por tempo determinado. Se num primeiro momento esta prática contribui para a redução de custos e a manutenção de um trabalhador qualificado na empresa, a continuidade desta prática tem contribuído para o desenvolvimento de um padrão de inserção onde predomina o nomadismo e a falta de comprometimento com a organização.

Construída a ideia de que o estágio é uma forma de exploração e de baixa remuneração, torna-se também uma forma do estudante “explorar” o mercado de trabalho, não se preocupando com uma efetiva inserção (conseguir um emprego com carteira assinada), mas com uma multiplicidade de experiências que contribuam para a formação de um portfólio de conhecimentos e a incorporação de variadas experiências no currículo.

Esta diversidade de caminhos que se origina dos estágios traz uma nova complexidade para a compreensão do conceito de inserção profissional. Diferentemente do que foi apresentado no capítulo teórico sobre o tema, não é possível falar em um processo de inserção profissional, visto que os caminhos que podem ser seguidos pelos jovens são bastante diversos.

O processo de inserção começa de forma semelhante para todos os estudantes com a exploração e conhecimento do mundo organizacional, posteriormente o estágio torna-se a via de acesso às empresas. No entanto, o emprego formal, com carteira assinada e certa estabilidade que era a principal expectativa da geração anterior, não representa o único caminho possível para os jovens atuais.

O desenvolvimento acelerado rumo aos grandes postos de trabalho indica o perfil de estudante em que predomina um nomadismo na forma de relação com a empresa, mais preocupados com a carreira do que realmente fazer parte de uma organização os estudantes buscam permanecer até o momento em que consideram haver aprendido no estágio. Quando este aprendizado cessa é hora de migrar para uma nova organização.

Deve ser ressaltado que este nomadismo, disposição para a concorrência e busca de crescimento acelerado, é mais visível entre os estudantes da universidade pública, enquanto na instituição privada, embora alguns tenham expectativas semelhantes, seus objetivos de crescimento são mais ponderados, passando por diversas etapas de formação e aquisição de experiência.

Ingressar e se estabelecer em uma grande organização podem ser percebidos como objetivo de inserção em determinado momento; tão logo este é atingido, é substituído por um plano mais audacioso na “escala de passos” estabelecida para a construção de uma carreira que está no imaginário dos estudantes.

Nota-se que os elementos institucionais dão a moldura que define o início do processo de inserção profissional. São normas de instituições de ensino, agentes integradores e políticas de recursos humanos que organizam o processo de entrada e de reconhecimento do mercado de trabalho. No entanto, uma vez tendo reconhecido o funcionamento do mercado e as possibilidades que este oferece, são os aspectos individuais, como a trajetória particular e as expectativas com relação ao trabalho, que direcionam o percurso de inserção.

Deste modo, embora possa se indicar um modelo geral de inserção profissional, este não pode ser visto de modo determinístico, visto que as expectativas individuais trazem uma pluralidade de caminhos possíveis.

## **PARTE V: Os Estágios na França**

Nesta parte apresentam-se os resultados da pesquisa realizada sobre os estágios na França. Primeiramente é feita uma apresentação econômico-social do país, destacando as características históricas e as transformações ocorridas no mercado de trabalho, a partir das mudanças na estrutura de emprego decorrentes das novas tecnologias e relações de trabalho. A seguir, faz-se uma breve descrição da estrutura de organização do ensino superior, seu desenvolvimento e as questões atuais mais pertinentes ao setor. Busca-se enfatizar a situação dos cursos de Administração que têm crescido nas instituições privadas e públicas ao longo dos últimos anos.

Na sessão seguinte, trata-se dos aspectos legais que regem os estágios na França. São apresentadas as principais leis e regulamentações que orientam esta prática com destaque para as modificações ocorridas ao longo dos últimos anos e os debates atuais. Utiliza-se os dados de documentos oficiais para demonstrar qual o peso dos estágios na atual estrutura ocupacional do país e nos processos de inserção profissional dos jovens franceses.

No capítulo posterior inicia-se a apresentação e a descrição dos principais pontos e a análise das entrevistas com estudantes. Para tal, segue-se a estrutura de três sessões, já apontadas no capítulo do método, onde os estágios são expostos sob diferentes óticas: representações sociais, organização do mercado de estágio e inserção profissional.

Na análise das representações evidenciam-se as diferentes formas de compreensão do estágio manifestadas pelos estudantes. A diversidade encontrada relaciona-se com as experiências vividas por eles e as informações que recebem sobre a atual situação dos estágios no país. Na análise da formação do “mercado de estágios” busca-se compreender como estes estão estruturados e qual tem sido a relação que estabelecem com o sistema de emprego e de educação. Na terceira parte, toma-se a inserção profissional como principal referência, considerando como a experiência de estágio influencia este processo. Estas três abordagens são distintas e complementares visando um aprofundamento da compreensão do tema dos estágios.

A seguir, é apresentado o contexto sociohistórico em que os estágios se desenvolvem.

## **Capítulo 12: O Contexto dos Estágios na França**

Neste Capítulo descreve-se o atual contexto socioeconômico francês, com destaque à posição dos jovens no sistema de ensino e estrutura ocupacional do País. Primeiramente busca-se fazer um resgate histórico dos espaços de trabalho ocupados pelos jovens franceses, destacando a relação do mercado de trabalho com o sistema de ensino. A seguir foca-se o processo de passagem da juventude à vida adulta por meio da inserção profissional.

### ***12.1 Estrutura ocupacional e juventude***

Ao longo do século XX, a relação entre juventude e trabalho tornou-se um tema importante no quadro das pesquisas realizadas na França. O processo de passagem da juventude à idade adulta e os marcos que o representam são compreendidos de diferentes maneiras no curso dos decênios da segunda metade do século.

Durante os anos de 1950 e 1960, o jovem operário urbano e suas dificuldades de adaptação aos quadros de trabalho moderno são o principal foco de atenção dos pesquisadores. Estes jovens são quantitativamente minoritários entre os jovens trabalhadores da época, visto que a maioria ainda está ligada à produção rural. No entanto, quantitativamente o jovem trabalhador urbano é a figura emblemática da moderna juventude trabalhadora, pois são os representantes da sociedade salarial (NICOLE-DRANCOUR; ROULLEAU-BERGER, 2001)

Nos anos 1970 a juventude universitária ganha destaque nas análises de cientistas e governantes. Os estudos sobre os jovens operários cedem espaço para a compreensão dos valores do trabalho e a relação com a sociedade estabelecida por esta nova juventude, mesmo que estes representem um número ainda reduzido se comparado ao conjunto total dos jovens da época. O jovem universitário se torna emblemático por representar a ideia de uma

socialização para o mundo do trabalho que passa por uma formação superior, voltada para uma profissão.

No fim dos anos 1970, com a desaceleração do crescimento, a ampliação do progresso técnico e a concorrência exacerbada, assiste-se a desestabilização da lógica de funcionamento tradicional do mercado de trabalho francês, que se traduz pelas dificuldades de acesso (ou de manutenção) ao emprego por parte dos trabalhadores, além dos efeitos diretos da desaceleração do crescimento (GAUTIE, 2002). O preenchimento dos mercados internos se traduz por um aumento da polarização do emprego dos jovens, surgida desde o fim dos anos 1970. Os jovens são relativamente excluídos da indústria pesada e das instituições financeiras. No entanto, na parte de serviços, o emprego progride mais rápido do que no emprego total, destacando-se que no setor de serviços não-mercantil, o emprego dos jovens apresentam um aumento de 77%. De maneira geral, em todos os setores os jovens são muito mais atingidos pelas formas particulares de emprego (contratos de duração determinada, *interim*<sup>74</sup>, empregos assistidos (GAUTIE, 2002)

Segundo Gautié (2002), a lógica de funcionamento dos mercados internos permite explicar que, em face de uma redução do crescimento, há uma tendência de se fechar sobre uma faixa de idade intermediária. Os mercados internos se assentam, antes de tudo, na base da hierarquia das qualificações, sobre a acumulação de capital humano específico, o que faz da mão-de-obra um fator quase-fixo. O ajustamento do emprego ocorre mais por um bloqueio dos recrutamentos do que pelas demissões ou desestímulo ao afastamento para os trabalhadores em idades intermediárias, com mais de 10 anos de experiência. No entanto, o tempo para normalizar a situação pode ser mais longo que a duração da carreira dos indivíduos e os assalariados em idade mais avançada deixam de ser uma mão-de-obra por tempo indeterminado para as empresas.

Os mercados internos apresentam uma baixa de mobilidade inter-empresas e o desenvolvimento dos profissionais ocorre no interior da organização. Segundo as regras específicas, pelas quais estas permitem a construção de carreiras, os ajustamentos se fazem antes pela exclusão dos jovens do emprego e incentivo à aposentadoria para os trabalhadores em idades mais avançadas.

A partir dos anos 1980 e, principalmente nos anos 1990, com o aumento do desemprego e a diversificação das formas de contrato de trabalho, são modificadas as bases da

---

<sup>74</sup> Tipo de contrato temporário de trabalho

sociedade salarial desenvolvida ao longo dos trinta anos gloriosos, e ganha destaque entre os grupos juvenis, o formado pelos “jovens em situação de precariedade”. Estes jovens, muitas vezes com baixo nível de escolaridade estão entre os grupos mais frágeis, que aumentam os números dos empregos atípicos. Esta figura, o jovem em dificuldade, forma a imagem mais marcante do jovem trabalhador deste período, e que se estende em parte até os dias atuais. Este busca entrar no mercado de trabalho em um momento de plena transformação, no qual o sistema de emprego único da sociedade salarial clássica cede espaço para um sistema plural.

Nos anos 1980, diversos fatores de ordem financeira ou ligados ao progresso técnico e às novas formas de organização do trabalho, além da intensificação do ritmo das mudanças organizacionais e a concorrência, contribuem para a desestruturação da lógica dos mercados internos, onde se supunha haver um horizonte de gestão de recursos humanos relativamente longo e estabilizado. O progresso técnico e as novas formas de organização do trabalho passam a exigir dos assalariados competências cada vez mais abrangentes. Nota-se uma desvalorização das competências específicas tradicionais, que se traduzem em um choque negativo sobre a curva de produtividade dos assalariados mais antigos (GAUTIE, 2002).

As novas tecnologias da informação e da comunicação possibilitam o desenvolvimento de competências codificadas, ou menos decodificáveis, acumuladas e portadas ao nível da própria firma, em detrimento de competências de ordem tácita. As novas formas de organização do trabalho permitem também individualizar as performances e o acompanhamento de uma gestão particularizada da relação salarial: controle do trabalho, fixação de objetivos individuais, entrevistas periódicas de avaliação e individualização dos salários correlacionados às práticas inovadoras.

Do lado da oferta, assiste-se a um período de forte aumento do nível de formação dos indivíduos que saem do sistema educativo, principalmente a partir de 1985. Esta elevação contribui para o rebaixamento do preço relativo da formação externa (adquirido no sistema educativo, em cursos, etc.) em relação àquele da formação interna na empresa (adquirido no local de trabalho). Como consequência amplia-se a dificuldade de ingresso nas empresas, ao mesmo tempo em que os canais de mobilidade interna passam a ser mais valorizados (NICOLE-DRANCOUR; ROULLEAU-BERGER, 2001).

O desenvolvimento significativo do ensino profissional ao longo dos anos 1980 pode também ter contribuído para um deslocamento em direção a uma lógica de mercado profissional. Os jovens devem ser empregados a um salário mínimo e no momento em que há



uma barreira à flexibilidade da baixa salarial (salário mínimo, por exemplo), o emprego fica ameaçado. Assim, a significativa ampliação das políticas governamentais de emprego em favor dos jovens na França pode ser interpretada como uma substituição das subvenções dos mercados privados, onde as empresas arcam com os custos de inserção profissional, por subvenções explícitas dos poderes públicos, que passam a assumir o custo de ingresso no mercado de trabalho.

Para Gautié (2002), tais mudanças podem não estar relacionadas apenas às novas configurações organizacionais e às transformações dos mercados internos. Podem também estar vinculadas ao interesse dos jovens, sobretudo os mais qualificados, em abandonar o antigo sistema de remuneração. Os novos entrantes no mercado de trabalho podem não estar interessados em ingressar em um sistema de remuneração onde a produtividade, e conseqüentemente, o retorno financeiro recebido ao longo da carreira, estão diretamente relacionados com o tempo que permanecem ligados à determinada empresa. Estas considerações não estão vinculadas à ordem econômica e podem ser explicadas pela mudança de atitude por parte dos jovens a qual pode ser interpretada em termos psicológicos: crescimento do individualismo e visão oportunista das novas gerações.

Com a ampliação do número de jovens que chega ao ensino superior, os diplomas têm servido atualmente apenas como um filtro de aptidão. Deste modo, um ano a mais na universidade não confere qualquer vantagem salarial significativa se ela não for validada por um diploma. Os diplomas adquiridos no exterior da empresa servem de critério de recrutamento, mas é a experiência adquirida no seu interior que transforma esta competência potencial em competência reconhecida nas classificações. O sistema de formação assume a forma de filtro que possibilita classificar os indivíduos segundo suas aptidões. O diploma é considerado pelas empresas mais como um sinal das potencialidades dos indivíduos do que como uma medida das competências diretamente produtivas. Sobre este ponto, apesar dos esforços das empresas ao longo dos anos 1980 de reaproximar o sistema educativo do sistema produtivo, principalmente com a vontade de desenvolver a formação em alternância, a formação geral continua a ser privilegiada, o diploma continua a ser um sinal importante, indicativo das competências adquiridas. Outros indicadores – como a antiguidade – são atenuadas, mas continuam a ser importantes indicando que aspectos gerais do mercado interno não desaparecem por completo.

O Cereq coloca em evidência o processo de aumento da qualificação generalizada dos empregos e dos ativos sobre o período de 1994-2006. Esta expressão indica um duplo

processo de aumento do nível de qualificação dos empregos, medido a partir da categoria socioprofissional e da avaliação do nível de qualificação dos indivíduos e medido a partir do nível do diploma dos ativos ocupados.

O aumento na qualificação dos empregos é produto das transformações da economia: recuo dos empregos não qualificados, com exceção dos serviços, estabilidade do emprego qualificado, progressão das categorias superiores (profissões intermediárias, engenheiros, gerentes e profissões liberais). A ampliação da qualificação dos indivíduos resulta de um processo de natureza sociológica de elevação da educação: ampliação da duração média dos estudos, elevação do nível dos diplomas entre os anos de 1960 e meados de 1990. Os dois fenômenos são em parte distintos e, sobretudo, não se desenvolvem segundo as mesmas temporalidades (MONCEL, 2008). Os efeitos da difusão da elevação da educação na economia permanecem no período recente e a elevação dos diplomas ocorre num ritmo mais rápido que o crescimento do nível de qualificação dos empregos. O período de 1994-2006, resulta numa deformação para o alto da estrutura de qualificações, observando-se em todos os setores de atividade, as empresas recrutarem a níveis de diploma sempre mais elevados que a categoria de emprego, de operários a gerentes, como se verifica nas tabelas abaixo.

**Tabela 12.1 Divisão dos ocupados por nível de diploma nos grandes setores em 2006, (todas idades)**

Nível	Indústria	Construção	Serviços
<i>I-II – Bac+3 ou mais</i>	11%	3%	15%
<i>III – Bac + 2<sup>75</sup></i>	12%	6%	14%
<i>IV – Bac</i>	15%	12%	19%
<i>V – CAP, BEP ou diploma do nível</i>	34%	43%	25%
<i>VI – Sem diploma, CEP, BEPC</i>	28%	38%	27%

Fonte: INSEE, enquêtes 2004-2006

**Tabela 12.2 Divisão dos ocupados por nível de diploma nos grandes setores em 2006 (mais de 50 anos)**

Nível	Indústria	Construção	Serviços
<i>I-II – Bac+3 ou mais</i>	7%	1%	13%
<i>III – Bac + 2</i>	6%	3%	8%
<i>IV – Bac</i>	10%	6%	14%
<i>V – CAP, BEP ou diploma do nível</i>	35%	42%	25%
<i>VI – Sem diploma, CEP, BEPC</i>	42%	48%	40%

Fonte: INSEE, enquêtes 2004-2006

<sup>75</sup> Bac+2 representa dois anos de estudos universitários, ou seja, ensino superior de curta duração; Bac+3 ou mais indica estudos longos.

**Tabela 12.3. Divisão dos ocupados por nível de diploma nos grandes setores em 2006 (menos de 30 anos)**

Nível	Indústria	Construção	Serviços
<i>I-II – Bac+3 ou mais</i>	14%	3%	15%
<i>III – Bac + 2</i>	18%	9%	20%
<i>IV – Bac</i>	25%	18%	28%
<i>V – CAP, BEP ou diploma do nível</i>	26%	37%	20%
<i>VI – Sem diploma, CEP, BEPC</i>	17%	33%	17%

Fonte: INSEE, enquêtes 2004-2006

**Tabela 12.4. Divisão dos ocupados por nível – comparativo 1994 e 2006**

	1994		2006	
	<i>Nível I-II</i>	1.469.000	9%	2.448.000
<i>Nível III</i>	1.555.000	9%	2.552.000	13%
<i>Nível IV</i>	2.064.000	12%	3.335.000	17%
<i>Nível V</i>	5.532.000	32%	5.652.000	29%
<i>Nível VI</i>	6.481.000	38%	5.551.000	28%
<i>Total</i>	17.106.000	100%	19.538.000	100%

Fonte: INSEE, pesquisas de emprego. Análise CEREQ

Segundo Moncel (2008), estes dados podem ser interpretados segundo dois parâmetros. O primeiro é relativo à difusão do aumento da educação na economia, fortemente diferenciada segundo os setores. Os efeitos do aumento no nível de formação são mais evidentes no setor de serviços, porque a relação infra *baccalauréat*/supra se inverte de uma geração à outra, os jovens são massivamente portadores de diploma de nível *baccalauréat* (*bac*) ou mais. Este efeito é igualmente observado na indústria, embora de maneira menos marcante. Em contrapartida, a construção civil pouco aproveita deste aumento da educação, na medida em que os jovens ativos de nível infra *bac* são maioria.

O segundo parâmetro reenvia a estrutura dos empregos por nível de qualificação, que reflete em parte as estruturas dos trabalhadores ativos por nível de diploma. Esta constatação vale para cada um dos três setores de atividade. No entanto, a construção civil novamente apresenta uma especificidade, tendo fraco peso de profissões intermediárias e de gestores, que normalmente são formados a partir dos níveis supra *bac* e a parte importante dos independentes (artesãos, chefes de empresa principalmente) representados essencialmente no setor pela promoção e a mudança de estatutos ativos experientes de nível infra *bac*.

Entre 1994 e 2006, o nível de qualificação aumenta em todos os setores. A comparação das estruturas de emprego por categorias sócioprofissionais nos dois extremos do período evidencia que as partes de categorias mais qualificadas são os gestores e profissionais liberais e profissões intermediárias que registram um aumento de dois e três pontos.

Paralelamente, o nível de diploma se eleva. A comparação da estrutura da população ativa ocupada por nível de diploma mostra que entre 1994 e 2006, as partes dos níveis mais elevados (I-II, III e IV) registram um aumento significativo, enquanto no mesmo período há uma baixa nos níveis V e VI.

Este duplo processo de “aumento da qualificação” dos empregos de um lado e dos ativos ocupados de outro, se verifica de maneira diferenciada, nos três setores de atividade: indústria, construção e serviços. Os engenheiros, gestores e profissionais liberais ampliaram-se nos três setores, na indústria, principalmente, e em média nos setores de serviços e na construção.

A elevação no nível dos diplomas conduz à interrogação sobre a possível modificação da norma de qualificação. De fato, se constata uma tendência geral à elevação dos níveis de exigência de diploma para todas as categorias de emprego, esta é ainda mais evidente quando se compara a geração dos jovens (menos de 30 anos) e àquela dos seniores (50 anos ou mais) sobre o período mais recente (2006). O nível de diploma dos jovens é bem mais elevado que o dos seniores, seja qual for a categoria de emprego, o que corresponde a um efeito demográfico massivo indicando que as novas gerações são mais diplomadas que as precedentes. Mas esta evolução resulta também, de uma geração a outra, numa modificação da norma da qualificação, compreendida no sentido estatístico como nível do diploma e mais frequentemente por uma categoria de emprego dado. Entretanto, se esta observação é geral, a situação em cada categoria socioprofissional é bastante distinta (MONCEL, 2008).

Para os engenheiros, gestores e profissões liberais, a comparação inter-geracional faz aparecer uma extensão das normas de qualificação dos níveis I-II (Bac+3 ou mais). A posse de um diploma inicial de nível I-II já constitui a norma de acesso aos empregos de engenheiro e gestores entre os seniores tanto na indústria (33%) quanto nos serviços (49%). Para as novas gerações, o nível I-II já constitui a norma dominante, na indústria (81%) e na área de serviços (70%). No que se refere às profissões intermediárias, observa-se um deslocamento das normas de qualificação. Situadas no nível VI (construção e serviços) e V (indústria), a norma de acesso se desloca em direção ao nível III em média.

Para além das especificidades setoriais, observa-se uma tendência comum nos últimos dez anos, o aumento do nível de qualificação. Em todos os setores o número de gestores e de profissões intermediárias aumenta, enquanto os empregados qualificados diminuem em razão do aumento das profissões intermediárias, bem como a parte dos trabalhadores qualificados.

De uma geração à outra, observa-se uma modificação da norma da qualificação, entendida como nível de diploma mais frequente por categoria de emprego dada. Tais evoluções questionam os modos de gestão entre a formação e o emprego que predominam nos diferentes setores da economia (FOURNIE, GUITTON, 2008).

A elevação do nível de formação – que se torna um dos marcos da sociedade francesa nos anos 1990 – não foi acompanhada por melhorias nos níveis e qualidade dos empregos. A modificação das normas de qualificação é um processo geral, verificado em todas as categorias sócio-profissionais e em todos os setores de atividade. Sintoma das mudanças que afetam profundamente o funcionamento do mercado de trabalho e as representações sociais da qualificação e da competência, ela produz efeitos em cascata sobre a inserção e as perspectivas de evolução dos jovens que saem do sistema de formação (FOURNIE; GUITTON, 2008).

Além da constatação estatística de uma modificação das normas de qualificação, as representações sociais da qualificação e da competência passam por profundas transformações. Com o desenvolvimento da gestão de competências, os critérios pessoais (comportamentais, relacionais) passam a ganhar destaque frente aos profissionais (saberes, saber-fazer).

De modo geral no período entre 1994 e 2006 constata-se o processo simultâneo de declínio do emprego industrial e da progressão do emprego terciário, já observado nas décadas anteriores. Assiste-se conjuntamente uma elevação do nível de qualificações dos empregos e uma elevação do nível de diploma da população economicamente ativa ocupada. No entanto, tais evoluções ocorrem cada uma a seu próprio ritmo. Assim, neste período a elevação do nível dos diplomas é mais rápida que o nível de qualificação dos empregos, levando a uma deformação para o alto da estrutura de qualificações.

Desde os anos 1980, a superqualificação para o emprego tem permitido às empresas diminuir a incerteza que pesa sobre a evolução do conteúdo das atividades e dos empregos recrutando para suas vagas níveis superiores de diplomas para necessidades imediatas. Com o desenvolvimento da gestão por competências cresce a importância de critérios profissionais (comportamentais, racionais) em detrimento de elementos de formação (saberes, diplomas). (FOURNIE, GUITTON, 2008). Aumenta o risco de bloqueio em algumas carreiras, visto que as mobilidades profissionais são mais horizontais (mudança de emprego em cada categoria

social: operários, empregados, técnicos, etc.) do que mobilidades promocionais (mudança de categoria social, por exemplo, a passagem operário-técnico).

Nas últimas décadas na França, cerca de 100 mil jovens saem anualmente do sistema educativo sem diploma ou qualificação e conhecem taxas de desemprego cada vez mais elevadas, que se somam ao efeito em cascata da seletividade dos recrutamentos das empresas direcionadas para os que ingressam no mercado de trabalho (MONCEL, 2008). 28% dos jovens recrutados para um emprego de operário não-qualificado têm o nível *bac* ou mais, e 46% dos que iniciam como empregados (qualificados e não qualificados) possuem diplomas de nível superior. Estas práticas de qualificação para o emprego visam implicitamente compensar a falta de experiência por um diploma, penalizando os jovens que não o possuem.

O alongamento da duração dos estudos – que caracteriza a França como outros países europeus depois dos anos 1960 (BÉDUWÉ; GIRET, 2004) – conduzindo as empresas, logicamente, a recrutar jovens com níveis de diploma cada vez maior, pode provocar um bloqueio de carreiras. Os resultados dos levantamentos sobre formação e qualificações profissionais demonstram que o aumento das mobilidades ascendentes durante o período de 1998-2003 – particularmente entre os de 30-35 anos – podem ser interpretadas por uma parte como mobilidades de recuperação, ou seja, os jovens buscam compensar o rebaixamento sofrido durante o período de ingresso no mundo do trabalho por meio de ascensão a empregos mais relacionados com seu nível de formação inicial.

Dadas estas dificuldades, a inserção profissional e a mobilidade ocupacional tem se tornado temas centrais de pesquisa desde a década de 1980 na França. O aprofundamento da crise, a explosão do desemprego e o rompimento dos antigos modos de emprego juvenis leva o Estado instaurar estruturas permanentes de avaliação no âmbito dos trabalhos da planificação, e aprofundamento do estudo do processo de inserção profissional dos egressos do ensino superior. O aspecto positivo deste acompanhamento é a quantidade significativa de informações levantada sobre a mobilidade profissional, sobretudo nos primeiros anos de vida ativa.

Na próxima sessão busca-se apresentar quais os principais resultados encontrados nas pesquisas referentes à inserção profissional no contexto francês.

## ***12.2 Juventude e inserção profissional na França***

A questão “da inserção profissional dos jovens” tornou-se um problema social e um objeto de políticas públicas desde o final do século XX (DUBAR, 2002). No período precedente (os Trinta anos Gloriosos), a passagem da escola ou da universidade ao emprego ocorria, para a maior parte dos jovens, sem problemas, quase automaticamente com o ingresso nas fábricas ou nos escritórios pouco após a saída da escola primária para a maioria dos jovens oriundos das classes populares quando passavam pela aprendizagem combinando trabalho e formação. A aprovação nos concursos de recrutamento da função pública assegurava também, um emprego imediato para os que tivessem feito estudos mais longos.

A entrada numa Grande École abria (frequentemente antes mesmo da saída) automaticamente um posto de quadro superior ou de gestão para os filhos de famílias que tiveram sucesso escolar nas classes preparatórias. As moças passavam geralmente pela universidade, onde algumas encontravam um marido e já iniciavam a vida matrimonial, outras passavam por concursos similares aos procurados por rapazes das camadas médias e tornavam-se professoras, enfermeiras ou trabalhadoras sociais. Em qualquer dos casos, o ingresso no trabalho não era um problema devido ao crescimento dos empregos (as atividades de nível superior aumentavam mais rapidamente que os diplomados do ensino superior) e à estreita correspondência entre os ramos e níveis do sistema de ensino e as categorias e níveis de qualificação do sistema de emprego (adequação formação-emprego, que constituía um potente mecanismo de regulação pública e ao mesmo tempo de reprodução social).

Esta situação de passagem “pré-programada” do sistema de ensino à vida de trabalho era própria de uma transformação histórica essencial decorrente da legislação do final do século XIX que instituiu a escolarização obrigatória para todos, que, na França, acompanhou a consolidação da República (leis de 1882). A partir desta época, a ideia de passagem de estudante a trabalhador ganha sentido social, ou seja, aplicável à grande massa dos jovens de uma mesma geração. No período anterior, para a maioria, este corte não existia: as crianças filhas de camponeses, de artesãos ou de trabalhadores “trabalhavam” na exploração agrícola ou no ateliê, desde muito cedo. Este tipo de aprendizagem desenvolveu-se durante todo o século XIX e só foi proibida na segunda metade do século XX (DUBAR, 2002).

A inserção dos jovens no mercado de trabalho torna-se “problema social” em razão de duas grandes rupturas históricas. A primeira refere-se à separação do espaço da formação (instrução e educação) e a do trabalho (emprego e rendimento) estabelecendo, ao mesmo tempo, um corte entre a vida privada, centrada na família, por um lado, e a vida profissional, centrada na empresa, de outro. Entre os dois espaços, mas também entre dois períodos da vida (a infância e a idade adulta), constroi-se ao mesmo tempo um domínio específico para uma nova “idade da vida”: a escola para a juventude. O segundo corte, mais recente, separa parcialmente a saída dos estudos e a entrada ao trabalho. A posse de um diploma não assegura mais o acesso automático ao emprego de acordo com um nível que corresponde ao do diploma. A concorrência para conseguir um emprego se intensifica ao mesmo tempo em que os critérios da contratação e as formas do emprego se diversificam.

Os empregadores abandonam, em parte, o critério baseado na qualificação e assumem aquele pautado pela competência. O primeiro foi a base principal durante os Trinta Gloriosos, equivalendo a um nível de formação aprovado por um diploma; o segundo implica uma experiência profissional além de qualidades pessoais: autonomia, responsabilidade, compromisso com a empresa. Cria-se, assim, um novo espaço chamado pós-escolar, intermediário entre o sistema de ensino e o emprego que não é mais guiado por uma adequação formação-emprego (TANGUY, 1986). Este espaço é associado a uma nova idade considerada intermediária entre a infância e a idade adulta.

Devido ao fenômeno de desqualificação conjuntural, a qualidade do emprego dos novos recrutamentos baixa significativamente para um mesmo nível de diploma, se comparado com gerações anteriores. Pode-se depreender que o rebaixamento dos empregos entre os jovens assalariados está menos ligado à especificidade da fase de inserção profissional do que representado nas contratações. A super-representação dos jovens no mercado de trabalho os coloca na primeira linha das tensões deste mercado e em meio às transformações das normas de emprego. Para compreender estas mudanças é necessário considerar o sistema de emprego como um espaço dinâmico, integrando na análise as suas próprias mutações em curso. O lugar preponderante que ocupam os jovens nos fluxos de entradas nas empresas os coloca em posição de principais vetores da mudança, sobretudo para as transformações que se articulam em redor do objetivo de flexibilização do emprego. Pode-se considerar que as características específicas do processo de inserção profissional recente são para alguns grupos juvenis temporárias (contexto conjuntural específico) e para outros são



permanentes, como as transformações da estrutura ocupacional, das quais os jovens são os primeiros a serem atingidos (FONDEUR; MINNI, 2005).

O mercado de trabalho na França conhece entre as décadas de 1980 e 1990 mutações profundas, marcadas pela complexidade crescente das transições entre formação e vida ativa (MARCHAND, 2002). Por um lado, o ingresso no mercado de trabalho sofreu com o prolongamento da escolaridade, o atraso e a dessincronização das etapas de passagem para a vida adulta, bem como o aparecimento de períodos intermediários cada vez mais longos nas transições familiares (solteiro para casado, da casa dos pais para a habitação conjugal) assim como a inserção profissional (GALAND, 2000; 2005). Por outro lado, deste último ponto de vista, a noção mesmo de inserção, concebida como uma fase transitória entre a vida de estudante a de trabalhador é posta em causa: o desenvolvimento da alternância formação-emprego numa extremidade e à diversificação das formas de emprego no outro, tornam as fronteiras cada vez mais leves e a passagem da escolaridade inicial a um emprego estável fica cada vez menos irreversível (MANSUY; MARCHAND, 2005).

Os graduados do ensino superior são menos afetados pelo risco de desemprego, mas sofrem os recessos conjunturais sobre o nível de salário e a classificação dos seus empregos. No entanto, as características singulares do emprego para os jovens ingressantes no mercado de trabalho não são apenas transitórias, tendo se mantido ao longo dos anos (MANSUY; MARCHAND, 2005). Embora existam períodos em que há uma retomada do crescimento do emprego, favorecendo os mais jovens, de modo geral, eles sentem uma dificuldade crescente de aceder a postos de trabalho formais.

Outro ponto a ser observado baseia-se na inadequação entre as formações oferecidas pelo sistema educativo e as qualificações exigidas pelas empresas. A forte expansão escolar dos vinte últimos anos tem no ensino superior o maior crescimento. Os diplomados do ensino superior são duas vezes mais numerosos em 2004 do que em 1985 no conjunto das saídas de formação inicial<sup>76</sup> e representam desde então 37% de uma classe de idade, ainda que um entre cinco jovens deixe a escola sem diploma (MANSUY; MARCHAND, 2005).

A manutenção de um sistema escolar de massa (mais de 80% de uma classe de idade no nível do *bac* e quase 70% de uma coorte no ensino superior) a estrita hierarquia das formações (geral, técnico, profissional), a manutenção de uma grande separação entre as áreas gerais e o mercado de trabalho e o fraco resultado de numerosas formações em alternância

---

<sup>76</sup> Entre 1995 e 2002, o nível de escolaridade dos jovens e a duração dos estudos estabilizam-se

(estágios sem efeitos sobre o emprego) provocam o desemprego entre o jovens e faz da questão “da inserção” um problema social e político essencial para os sucessivos governos, de 1981 a 1997. Quanto mais baixo é o nível de formação, maiores as dificuldades de acesso ao emprego.

A elevação do nível de formação das novas gerações é resultado da elevação da escolarização, que caracteriza as economias europeias há três décadas. De natureza demográfica (cada nova geração é mais escolarizada que a anterior), este processo tem repercussões em cascata sobre o mercado de trabalho (recrutamentos, salários e mobilidade). Na França, ainda que a ampliação do ensino seja marcante apenas a partir do final dos anos 1990, evidencia o início do processo de deformação da estrutura de qualificações pela elevação dos requisitos de formação por parte dos empregadores.

A modificação das normas de qualificação traduz uma perturbação de grande amplitude sobre a relação formação-emprego. A questão da utilidade ou do valor do diploma no mercado de trabalho, traz à tona nos últimos anos, e ainda mais na atualidade, questões como o rebaixamento de posto e de salários, a concorrência entre as certificações de diferentes áreas de conhecimento, além de outras (BERTHET *et alii*, 2007).

Ao longo da última década do século XX, autores europeus indicaram que estas mudanças na esfera laboral levam a uma mutação na relação dos indivíduos com o trabalho. Para alguns autores (MEDA, 1999) o trabalho deixa de ter um espaço central e as pessoas procuram outras esferas de socialização. No entanto, pesquisas recentes não confirmam estas informações. De acordo com Phillippon (2007) 68,4% dos franceses julgam necessário ensinar aos filhos a importância de trabalhar com afinco. Este índice cai entre os mais diplomados (apenas 56,6%), que são também aqueles que se mostram menos satisfeitos com seu trabalho, ou seja, os mais instruídos percebem menor importância à esfera laboral e estão menos satisfeitos com as atividades que desempenham.

No que se refere aos jovens, Castel (2001) destaca que estes ocupam uma posição específica em relação ao trabalho, visto que vivenciam a desregulamentação do trabalho dos últimos anos, quando os itinerários profissionais se tornam desestruturados e os indivíduos são “lançados à própria sorte”, precisando construir individualmente seu percurso profissional. Os jovens são os menos protegidos pelas normas do emprego clássico e ocupam postos nos setores que passam mais intensamente por transformações e incorporam inovações marcantes em termos de trabalho, produzindo uma geração mais individualista e menos ligada

ao coletivo do trabalho. O autor salienta que nas pesquisas que realiza, a maior parte dos jovens segue ligada ao trabalho, organizando sua vida em torno da atividade profissional. Ele defende que embora as mudanças no sistema de emprego possam alterar a relação com o trabalho, não se pode fazer generalizações, sendo necessário analisar as particularidades de cada grupo profissional para identificar como ocorrem tais mudanças na esfera laboral e como estas se refletem no valor atribuído ao trabalho.

Além das mudanças estruturais do ensino, a situação dos jovens depende dos recrutamentos das empresas, tanto em volume como em natureza. Antes das contratações, os processos de seleção imprimem a sua marca às trajetórias de inserção. Em relação ao conjunto dos recrutados, os jovens são contratados mais frequentemente por pequenas empresas, nos setores do comércio e de serviços comerciais e em postos de posição intermediária. Apenas metade dos jovens ingressam no mercado com contratos de duração indeterminada (CDI), sendo que estabelecimentos com menos de dez assalariados e mais de 250 são responsáveis pela maior parte das contratações. No que se refere aos setores, os que contratam mais facilmente são o comércio, a hotelaria-restauração e as pequenas empresas (MONCEL, 2008).

Estes resultados ao mesmo tempo confirmam e relativizam constatações mais gerais sobre a contratação de jovens em segmentos de emprego específicos. Há maior seletividade na entrada sem que apareça, contudo, uma desvantagem sistemática à contratação. Segundo Mocal (2008), aproximadamente um terço dos selecionadores examina apenas uma candidatura, pois na maior parte dos casos encontra imediatamente alguém, e em um quarto dos casos, uma pessoa já conhecida é recrutada. Em contrapartida, constata-se que são as modalidades do recrutamento, tanto em termos de canais utilizados como de apoios ou de critérios de seleção, que influenciam a seleção em determinado tipo de empresa e de postos equivalentes.

Os principais canais utilizados para recrutamento estão baseados em relações pessoais e profissionais em detrimento de candidaturas espontâneas. Isso evidencia uma desvantagem para os mais jovens, que dispõem de redes de relacionamento mais frágeis que os indivíduos que estão há mais tempo no mercado de trabalho. Isto é confirmado quando se analisa a origem do recrutamento, que no caso dos mais jovens o número de candidaturas espontâneas é mais significativo que em outros grupos de idade.

A utilização de critérios não relacionados à experiência (idade, aparência ou possibilidade de benefícios governamentais) favorece o recrutamento de jovens. No entanto,

elementos como localização geográfica da moradia, capacidades físicas e situação matrimonial – critérios utilizados em mais de um terço dos recrutamentos – contribuem negativamente para a contratação de um ingressante. A busca por maior experiência profissional exprime-se independentemente do perfil da pessoa recrutada e excede claramente as esperas em matéria de escolaridade: 80% dos recrutadores afirma que gostariam de ter contratado alguém mais experiente e com menor escolarização, pois grande parte dos contratados não apresentam experiência para os postos disponíveis (MONCEL, 2008).

Os estudos do Cereq analisam que a situação dos jovens que saem do ensino superior concluindo que a mesma varia ao longo dos anos: Os jovens da **Geração 2004**<sup>77</sup> chegaram ao mercado de trabalho num contexto econômico bastante difícil: três anos após o fim dos estudos, a taxa de desemprego entre eles era de 14%. A sua situação aparece claramente menos favorável que a dos jovens da **Geração 1998**, beneficiados largamente pela situação econômica, mas parece melhor que a dos jovens da **Geração 2001**. Eles são mais numerosos (7%) que **Geração 2001** (5%) a retomar os seus estudos ou a buscar estágios ou preparar-se para concursos. Reencontra-se esta propensão de voltar para a formação em paralelo com o emprego, ligando-se de modo mais frequente às formações em alternância, via contrato de profissionalização que veio substituir o contrato de qualificação. Em alguns casos, a saída da formação inicial representa a interrupção provisória de estudos que não é em virtude de dificuldades financeiras, nem pela oportunidade de um emprego, mas corresponde antes a uma tentativa infrutífera de inserção no mercado de trabalho (JOSEPH, LOPEZ, RYK, 2008).

Os jovens provenientes do sistema educativo em 2004 ocupam mais frequentemente empregos com contrato por prazo determinado. Além disso, trabalham comumente em tempo parcial – em dois terços dos casos de maneira forçada. Esta degradação das condições de emprego não é acompanhada de baixa do nível de remuneração; o salário médio percebido após três anos de vida ativa passa de 1.220 euros líquido por mês para a **Geração 2001** a 1.300 euros para a **Geração 2004**, ou seja, um aumento de 7%, que, tendo em conta a inflação, corresponde a um aumento de 1,6% no poder de compra (JOSEPH, LOPEZ, RYK, 2008).

As disparidades de inserção de acordo com os níveis de diploma permanecem importantes e com a mesma natureza de uma geração à outra. Até o *bac*, o risco de

---

<sup>77</sup> O Cereq desde 1998 desenvolve os “estudos geracionais”. Em determinado ano (1998, 2001, 2004) é feito um levantamento sobre a situação de trabalho de todos os estudantes que concluem seu curso superior. Estes jovens são acompanhados periodicamente (3, 5 e 10 anos após a conclusão).

desemprego diminui com o nível de formação, mas os salários medianos permanecem bastante próximos do SMIC<sup>78</sup>. A partir de *bac*+2, o risco do desemprego não se reduz mais sistematicamente, mas os salários aumentam e as condições de emprego ficam mais favoráveis, com menos trabalho em tempo parcial e mais contratos de duração indeterminada. Assim, ao final de três anos de vida ativa, os não diplomados têm taxa de desemprego mais elevada, salários menores e empregos frequentemente precários, de duração determinada e 9% sofrem com o desemprego prolongado. Já os diplomados do ensino superior têm uma taxa de desemprego limitada e se beneficiam de condições de emprego claramente mais favoráveis.

De maneira geral, as condições de inserção profissional da **Geração 2004** confirmam que a transição da escola ao emprego continua mais segura nas áreas mais seletivas, como para os estudantes que seguiram os estudos universitários. 80% dos jovens da **Geração 2004** encontraram emprego menos de seis meses após ter deixado o sistema educativo, embora este emprego revele-se por vezes efêmero e não o único de um processo de estabilização em um posto formal, que pode ser mais longo e complexo do que para as gerações anteriores. Mais da metade dos jovens desta geração realiza estágios durante o curso de formação, confirmando que estes ampliam as oportunidades no processo de inserção. Contudo o acesso à primeira experiência profissional requer o apoio das relações pessoais. Após concluírem seus estudos, os jovens têm frequentemente buscado suas redes e relações preexistentes para encontrar o seu primeiro emprego, evidenciando a importância das redes sociais antes mesmo da conclusão da formação (JOSEPH, LOPEZ, RYK, 2008).

Para os jovens que têm um nível de formação e diploma elevado, sobretudo os egressos de escolas de comércio, o estabelecimento de formação tem um papel importante no acesso ao primeiro emprego. Um ponto que merece destaque, homens e mulheres não alcançam ao seu primeiro emprego pelos mesmos canais: os homens utilizam em primeiro lugar as suas relações pessoais e as mulheres as candidaturas espontâneas.

Para 46% da Geração 2004, é uma prioridade que passa antes do desejo “de melhorar a sua situação profissional” ou “tratar a sua vida fora do trabalho”, sendo mais marcante entre os jovens que não trabalham ou têm um emprego precário e baixo nível de formação. Por exemplo, 57% dos jovens sem diploma privilegiam a estabilidade do emprego contra 33% dos que têm pelo menos um *bac*+3. Assim, ao final do terceiro ano de vida ativa, 19% dos jovens

---

<sup>78</sup> Salário mínimo francês

detentores de um CDI procuram outro emprego. Deve ser ressaltado que este não é um fenômeno recente e não se restringe aos jovens mais diplomados.

Diversos motivos podem explicar esta insatisfação: salário considerado insuficiente, sentimento de trabalhar abaixo do seu nível de competência, falta de realização profissional ou ter de trabalhar em tempo parcial contra a sua vontade. A limitação do desenvolvimento da vida profissional e o trabalho em tempo parcial forçado aparecem como elementos particularmente determinantes, que impactam no momento da busca por uma nova ocupação.

Embora com maior formação e mais diplomas que os homens, as jovens mulheres da **Geração 2004** continuam em desvantagem no mercado de trabalho. Após o *bac*, elas são ainda mais expostas ao desemprego, e mesmo apresentando a mesma formação sua remuneração é menor, incluindo as diplomadas no ensino superior. Elas são três vezes mais numerosas que os homens atuando em tempo parcial, mas no que diz respeito à contratação formal esta diferença diminui. Ao final do terceiro ano no mercado de trabalho, as mulheres são tão numerosas quanto os homens no emprego de duração indeterminada, diferentemente das gerações precedentes.

Já os procedentes da imigração magrebina, turca ou subsaariana permanecem largamente prejudicados no acesso ao emprego devido ao seu baixo nível de formação e às discriminações. Menos escolarizados que os jovens de origem francesa, os jovens com pais nascidos no Magrebe conhecem sérias dificuldades de inserção: 12% não ocupam nenhum emprego durante os seus três primeiros anos de vida ativa, contra 5% entre os jovens de origem francesa. Além disso, mesmo quando trabalham, têm dificuldade para encontrar um emprego estável. Três anos após saírem do sistema educativo, apenas 52% têm um emprego de duração indeterminada, enquanto o conjunto dos jovens representa mais de 60%. O trabalho por tempo determinado acaba sendo para os jovens procedentes da imigração magrebina uma alternativa ao desemprego longo: 18% são temporários em fim do terceiro ano de vida ativa, contra 7% para o resto da sua geração (JOSEPH, LOPEZ, RYK, 2008).

Em alguns países como a França, onde o duplo sistema de formação era pouco desenvolvido, os jovens podiam adquirir uma primeira experiência profissional ao saírem da escola. Porém as dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho nos anos 1980 e 1990 e a ampliação da escolaridade transformam este esquema linear de entrada na vida ativa. Por um lado, os cada vez mais jovens têm a possibilidade (em muitos casos a obrigatoriedade) de adquirir uma primeira experiência profissional prosseguindo ao mesmo tempo uma

formação escolar ou universitária. Desde os anos 1980, um número crescente de jovens inscritos no ensino superior francês são direcionados para alguma atividade profissional prática durante os seus estudos (CAHUZAC; GIRET, 2001)

A fim de reforçar a profissionalização dos percursos, um número crescente de cursos propõe estágios (geralmente obrigatórios) aos estudantes. Estes estágios oferecem igualmente a possibilidade de adquirir uma experiência profissional mais ou menos transferível para outras empresas. Em 2002, aproximadamente um jovem em cada quatro egressos do sistema educativo encontram um emprego na qual já havia trabalhado durante seus estudos, seja como estagiário (mais de um terço dos jovens) seja com um emprego paralelo aos estudos.

Cahuzac e Giret (2001) analisam as contribuições da realização de atividades durante os estudos, comparando estágio e empregos formais e constatam que os jovens que trabalham durante os seus estudos são beneficiados em seus rendimentos nos primeiros anos após a conclusão do curso, indicando um reconhecimento da formação recebida. No entanto, os estágios, considerados frequentemente como um primeiro contacto com o mercado de trabalho, não apresentam esta vantagem, o que pode explicar-se por pelo menos duas razões. Por um lado, pode-se pensar que o efeito “sinal” de um estágio reduz-se consideravelmente na medida em que ficam, para certas formações, cada vez mais obrigatórios e, por conseguinte, cada vez menos seletivos. Por outro lado, o lucro de capital humano de um estágio continua a ser frequentemente muito fraco: o tempo passado na empresa é muitas vezes curto e os contatos com os colegas de trabalho limitam-se geralmente ao tutor que acolhe o estagiário.

O caráter obrigatório dos estágios durante o percurso universitário – comum em algumas áreas profissionais, como os cursos de Administração nas universidades e escolas de comércio – não parece dar aos jovens uma vantagem em sua entrada no mercado de trabalho, permitindo-lhes adquirir uma experiência profissional suficientemente representativa ou um verdadeiro sinal de empregabilidade. Muitos estágios, principalmente aqueles de curta duração, oferecem um resultado limitado em razão da reduzida implicação do jovem e do empregador. Para este último, a ausência de remuneração o conduz a um fraco controle da atividade real do estagiário, o qual é pouco incentivado a aumentar a sua produtividade (CAHUZAC; GIRET, 2001).

Segundo os autores, são necessários o aumento da duração dos estágios e uma implicação mais forte do empregador no processo de avaliação do estagiário, assim como uma remuneração obrigatória dos estágios, elementos interessantes para melhorar a eficácia dos

estágios. Obviamente, este tipo de medida deve passar obrigatoriamente por uma ampliação da cooperação entre as universidades e as empresas, nomeadamente para as fileiras profissionais onde os estágios tornam-se cada vez mais obrigatórios.

Se o trabalho durante os estudos contribui para a inserção profissional, os estudos não podem ficar em segundo plano. O sucesso dos resultados obtidos nos cursos influencia significativamente a remuneração apenas para os jovens que trabalham durante os estudos. Em outros termos, o trabalho dos estudantes parece ainda mais valorizado no mercado de trabalho quando não perturba o sucesso escolar dos jovens (CAHUZAC; GIRET, 2001).

Em alguns casos, a atividade profissional durante os estudos pode ser considerada como uma primeira etapa na carreira profissional dos jovens, pois só um emprego durante os estudos são valorizado no mercado de trabalho. Diferente dos estágios, o emprego durante os estudos diferencia fortemente os jovens, visto que permite conhecer o ambiente laboral, o mercado de trabalho e o trabalho em equipe, distinguindo-os em relação aos demais (CAHUZAC; GIRET, 2001).

O processo de inserção profissional na França passa por grandes mudanças ao longo das últimas décadas. Como elementos centrais destas, nota-se as mudanças na estrutura ocupacional do país com os novos requisitos para o emprego (experiência, características comportamentais), o crescimento dos contratos atípicos (temporários, tempo parcial, etc.) e o desenvolvimento assíncrono da estrutura ocupacional e de formação. Do lado do ensino, observa-se a ampliação do tempo de estudos, que eleva o número de jovens que ingressam no ensino superior.

Os estágios se ampliam como forma a favorecer a transição da universidade ao mercado de trabalho e possibilitar a experiência e o desenvolvimento dos requisitos demandados pelas organizações. No entanto, nem sempre representam o diferencial necessário para a contratação dos estudantes, visto que alguns recrutadores não os consideram como uma efetiva primeira experiência profissional.

Na próxima sessão detalha-se as mudanças ocorridas no ensino superior, apontando alguns números que mostram seu crescimento ao longo dos últimos anos e relacionando este crescimento com o processo de inserção profissional.



### **12.3 Juventude e Ensino Superior**

Nesta sessão trata-se do grupo juvenil que são os sujeitos deste estudo: os universitários. Primeiramente fala-se do desenvolvimento do ensino superior de modo geral na França. Em um segundo momento faz-se um recorte específico, apresentando a área de Administração.

O maior acesso ao ensino superior verificado nas últimas décadas do século XX possibilita uma maior e mais longa formação dos jovens. Porém, se a ampliação do tempo de estudo permite por um lado que os jovens desta geração estejam mais qualificados que a geração de seus pais, por outro, vêm-se diante de uma série de problemas que estão ligados a esta democratização do ensino, como foi relatado nas sessões anteriores.

A dificuldade na inserção juvenil – com destaque para os universitários – está diretamente ligada ao que se costuma chamar de “massificação” do acesso ao ensino superior. Cada vez mais jovens passam no *bac* e continuam seus estudos. Novos públicos, procedentes de classes sociais de origem mais humilde, foram sendo progressivamente acolhidos, resultando na massificação dos estudos. Este efeito de massificação se desenvolve em duas etapas: a primeira pelo crescimento do número de jovens que vai até ao nível do *bac*; a segunda, relacionada à primeira, se relaciona ao crescimento do número de jovens que seguem estudos superiores.

A segunda explosão escolar se desenvolve a partir da segunda metade da década de 1980, como resultado das transformações que ocorrem a partir de 1985. Com o significativo crescimento do número de estudantes no ensino secundário, vê-se um forte aumento das taxas de escolarização por idade e o crescimento da idade mediana no final dos estudos, passando de 19 para 22 anos entre 1987 e 1997 (FRANCA, 2007). Assim, as atuais gerações ao mesmo tempo que chegam ao mercado de trabalho cada vez com mais diplomas, conhecem dificuldades crescentes para encontrar um emprego que corresponda à sua qualificação.

Entre 1980 e 1995 o número de estudantes passa de 1,2 a 2,1 milhões, estabilizando-se ao redor de 2,2 milhões, dos quais parte significativa encontra-se nas universidades. Esta ampliação importante do número de estudantes não leva apenas ao aumento das dificuldades de organização, mas leva as universidades a reavaliarem seu papel e a finalidade na formação dos profissionais que a sociedade está buscando.

Segundo Giret e Lemistre (2004) a duração de escolaridade aumenta porque os indivíduos buscam valorizar mais seu capital humano. O aumento generalizado do nível de educação está associado às evoluções tecnológicas e organizacionais que geram uma demanda crescente de competências, resultando em um fenômeno maciço do rebaixamento dos postos de trabalho oferecidos aos jovens. No sistema francês, “a fila” do diploma na hierarquia dos títulos escolares determina o seu valor sobre o mercado de trabalho. A inflação do número de diplomados leva à desvalorização dos títulos escolares de uma geração à outra se a hierarquia das aptidões não evolui. Esta desvalorização dos diplomas tende a ser amenizada nos períodos em que a conjuntura melhora.

Atualmente o número de universitários na França corresponde à 2.275.000 pessoas, ou seja, cerca de 35% dos jovens de 18 à 25 anos. O período dos estudos é considerado uma fase particular no percurso de vida, o momento de finalização do percurso escolar antes do início da vida profissional. É o momento de elaborar a transição entre a aprendizagem recebida ao longo do percurso escolar e a vivência prática no ambiente de trabalho, correspondendo ao período em que o jovem deixa o universo familiar (FRANCA, 2007).

Um pouco mais de 700 mil jovens saíram do sistema educativo francês em 2004. Desde os anos 1980, o crescimento das taxas de escolarização marcam o país. De fato, a atual geração não é mais velha; é apenas mais diplomada que as precedentes, principalmente dos que entraram na vida ativa em 1998 ou 2001. Em 2004, 17% deixaram a escola sem nenhum diploma; 17% com um diploma de nível CAP<sup>79</sup> (*Certificat d’Aptitude Professionnelle*) ou BEP (*Brevet d’Etudes Professionnelle*); 25% com o *bac* como diploma mais elevado. No total, um pouco mais de 40% saem portando um diploma do ensino superior (JOSEPH, LOPEZ, RYK, 2008).

Em 2007, o número de estudantes do ensino superior na França metropolitana e nos departamentos ultramarinos diminuiu de 1,1%. O número de titulares do *bac*, por sua vez, nunca foi tão elevado. Os estudantes que prosseguem imediatamente seus estudos reduziu-se em 2,5% tanto entre os estudantes franceses, quanto os estrangeiros. Esta redução afeta sobretudo os IUFM (*Institut Universitaire de formation des maîtres*), as universidades (fora de IUT (*Institut Universitaire de Technologie*) e formações de engenheiros), enquanto que as

---

<sup>79</sup> CAP E BAP são certificações intermediárias que concedem diplomas voltados para a competência técnica profissional, indicando que o jovem é operário ou empregado qualificado em determinado ramo. Equivale ao nível V de formação. (<http://www.education.gouv.fr/cid2558/le-brevet-d-etudes-professionnelles-b.e.p.html>; <http://www.education.gouv.fr/cid2555/le-certificat-d-aptitude-professionnelle-c.a.p.html>)

escolas de comércio, reconhecidas pelo diploma conferido, e as classes preparatórias às grandes escolas atraem cada vez mais os estudantes. As mulheres são relativamente pouco numerosas nas carreiras científicas e proporcionalmente numerosas nas formações paramédicas ou sociais.

De 1980 a 2007, o *bac* tem significativa evolução: o número anual de titulares do *bac* mais do que duplicou em sua proporção. Esta progressão é particularmente forte em meados dos anos 1980, e no meio dos anos 1990 quando da criação do *bac* profissional. Em contrapartida, desde 1995, a proporção de titulares do *bac* numa geração tende a estagnar e oscila em redor de 62%, com exceção de 2006 e 2007, quando esta proporção excede 64%, com taxas elevadas de sucesso no exame. Desde 1995, data a partir da qual os candidatos aos *bac*<sup>80</sup> apresentam-se nas novas séries do liceu, a distribuição dos titulares do *bac* alterou-se em prol das séries profissionais. O *bac* tecnológico perde 2 pontos (26,2% dos diplomados em 2007) e as séries gerais mais de 4 pontos (53,7% dos laureados diplomados em 2007).

Dos 64,2% dos jovens titulares do *bac* em 2007: 34,7% obtiveram seu diploma numa série geral (visa continuar estudos longos em universidades ou Escolas de Comércio), 16,8% numa série de orientação tecnológica (objetiva seguir estudos de emprego imediato, como os cursos BTS) e 12,8% numa série profissional (preparação para o CAP ou BEP). O *bac* apresenta tendência de aumento regular das taxas de sucesso e evolução sensível desde várias décadas que se confirmam desde 1995. Esta taxa excede assim 83% na sessão 2007 para o conjunto dos *bac*, contra 75% em 1995. O aumento é particularmente nítido para o *bac* geral que se distingue de novo nestes últimos anos por uma taxa de sucesso superior ao das outras fileiras: 87,7% na sessão 2007, contra 75,1% em 1995.

Os estabelecimentos de ensino superior são bastante diversos, oferecendo aos estudantes uma variedade de profissões de acordo com suas diferentes preferências. Existem atualmente na França aproximadamente 3500 estabelecimentos públicos ou privados de ensino superior sendo: 83 universidades ou similares, 224 escolas de engenheiro, 220 escolas de comércio, gestão ou contabilidade e 3000 outros estabelecimentos, em especial os liceus que congregam os STS<sup>81</sup> (*Superior Técnico*) ou CPGE<sup>82</sup> (*Classe Preparatória às grandes Escolas*).

---

<sup>80</sup> Existem três tipos de *bac* que correspondem a três caminhos de estudos: profissional, técnico e geral (<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>).

<sup>81</sup> Diploma técnico concede formação, com certificação de nível I.

O modelo de ensino superior francês tem passado por uma mudança significativa nos últimos dez anos. O processo de Bologna<sup>83</sup> (1999) reformou o sistema superior na Europa pela adoção de um sistema similar em todos os países da união Europeia. Esse processo estabelece o LMD (*Licence, Master, Doctorat*) e estimula a mobilidade entre estudantes, professores e pesquisadores dos países que o integram. A Declaração de Bolonha estabelece que até o ano 2010 deva ser consolidado o Espaço Europeu de Educação Superior, com a finalidade de alcançar três objetivos: 1) Aumentar a competitividade e a atratividade em nível internacional da educação superior europeia; 2) Adaptar a formação dos graduados europeus às demandas do mercado de trabalho; 3) Desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes e graduados.

Em termos quantitativos, nos últimos anos, quase metade de uma classe de idade segue os estudos depois do secundário, isto se deve principalmente ao adicional que o curso superior representa no mercado de trabalho, mas também por razões socioculturais (FRANCA, 2007). Abaixo uma síntese da evolução dos estudantes inscritos no ensino superior francês desde 1960:

**Tabela 12.5 Evolução dos estudantes inscritos no ensino superior francês**

Efetivos	1960	1980	1990	2000	2004	2006
<i>Número total</i>	309 700	1 181 100	1 717 060	2 160 253	2 269 797	2 254 386
<i>Universidades</i>	214 700	804 400	1 085 609	1 277 516	1 312 141	1 285 408
<i>IUT</i>		53 700	74 328	119 244	112 395	113 769
<i>STS</i>	8 000	67 900	199 333	238 894	230 275	228 329
<i>CPGE</i>	21 000	40 100	64 427	70 263	73 147	76 160
<i>Outros</i>	66 000	215 000	293 363	454 336	541 839	550 720

Fonte: Ministério da Educação Nacional/DEEP (<http://www.education.gouv.fr>)

<sup>82</sup> As classes preparatórias são cursos oferecidos após o *bac* que buscam prepara os estudantes para ingresso em grandes Ecoles.

<sup>83</sup> A Declaração de Bolonha reafirma a necessidade de aumentar a atratividade e a aplicabilidade da educação superior para o desenvolvimento da sociedade em seu sentido mais amplo são os princípios que inspiraram a Declaração de Bolonha. Para alcançar seus objetivos, propõe as seguintes metas: 1. Desenvolver um sistema de graus comparáveis e compreensíveis para estudantes e empregadores; 2. Estabelecer uma estrutura de graus em dois ciclos (graduação e pós-graduação), sendo o primeiro relevante para o mercado de trabalho; 3. Estabelecer um sistema uniforme de créditos; 4. Desenvolver programas de intercâmbio para estudantes e docentes; 5. Estabelecer mecanismos de cooperação entre as instituições de educação superior para a garantia da qualidade da formação; 6. Promover a dimensão europeia da educação superior.

**Tabela 12.6 Evolução dos estudantes inscritos no ensino superior francês depois de 1990**

Tipo de estabelecimento	Número de inscritos					
	1990-1991	1995-1996	2001-2002	2003-2004	2005-2006	2007-2008
Universidades e similares (IUT e formações de engenheiros)	1 159 937	1 458 715	1 374 364	1 425 665	1 421 719	1 363 750
- disciplinas gerais e de saúde ( fora IUT e formações de engenheiro)	1 075 064	1 338 091	1 232 561	1 287 088	1 283 516	1 221 113
Escola Normal (post-bac), CREPS	16 500					
IUFM		86 068	84 009	85 808	81 565	70 100
IUT	74 328	103 092	118 043	113 722	112 597	116 223
STS e similares	199 333	226 254	236 824	234 195	230 403	230 877
Escolas paramédicas e sociais fora da universidade	74 435	90 658	102 861	119 456	131 654	131 100
Formações de engenheiros	57 653	79 780	99 260	104 922	108 057	108 773
- universitárias	10 545	17 532	23 760	24 855	25 606	26 414
- não universitárias	47 108	62 248	75 500	80 067	82 451	82 359
Escolas de comércio reconhecidas	19 472	28 342	45 237	55 894	65 887	75 325
Classes preparatórias para as grandes escolas	68 392	72 497	74 162	75 324	77 848	81 907
Grandes estabelecimentos	15 536	16 825	15 856	18 655	25 944	29 726
Escolas normais	2 675	3 051	2 968	3 104	3 191	3 680
Escolas Veterinárias	2 073	1 985	2 569	2 474	1 993	2 114
Outras escolas ou formações	111 599	132 791	150 335	155 508	160 612	157 250
<b>Total</b>	<b>1 717 060</b>	<b>2 179 434</b>	<b>2 163 902</b>	<b>2 256 150</b>	<b>2 283 267</b>	<b>2 228 188</b>

Fonte: Ministério da Educação Nacional (<http://www.education.gouv.fr>)

O sistema LMD (*Licence, Master, Doctorat*) ainda é pouco perceptível nesta geração de jovens visto que no período de 2003-2004 funcionava efetivamente apenas numa minoria de universidades. Em contrapartida, a criação das *licences* profissionais em 2000 já tem efeitos visíveis para a **Geração 2004**. Uma parte dos jovens que deixavam anteriormente o sistema educativo após ter obtido um DUT (*Diplôme Universitaire de Technologie*) ou BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*), prolonga assim de um ano a sua formação inicial. O número de jovens titulares de uma *licence*, por conseguinte, aumentou ligeiramente em relação à **Geração 2001**.

Uma das razões do crescimento do número de inscritos no ensino superior nestes últimos anos deve-se à quantidade de estrangeiros, que cresce 71% entre 1998 e 2006, observam os autores. A proporção de estrangeiros no ensino superior chega a 11,7%. Mais de um sobre cinco é originário de um país da Ásia, e a parte dos estudantes chineses, entre os estrangeiros, passa de 5,2% em 2002 para 8,6% em 2006. Cerca de 16% dos estrangeiros vêm

à União Europeia, com destaque para os da Alemanha e da Itália. No conjunto destes estudantes, 75,5% estão concentrados na universidade, enquanto os franceses representam 55,9% dos estudantes universitários.

Na sessão seguinte foca-se o desenvolvimento da organização da área de ensino de Gestão e Comércio na França.

### **12.3.1 O Ensino superior e os cursos de gestão**

Em 1919 é criada a primeira Escola de Comércio em Paris, iniciando o ensino de gestão na França. Na década de 1950 surgem nas universidades os primeiros institutos de Administração de Empresas (*Institutes d'Administration des Entreprises*). Ao longo do tempo, estas instituições buscam se adaptar às transformações do ambiente econômico e às novas práticas de gestão, surgindo assim novos ramos de especialidade para atender as demandas das empresas ([www.fnege.fr](http://www.fnege.fr)).

Atualmente o sistema francês oferece dezenas de formações que possibilitam o acesso ao diploma em alguma das áreas da gestão, permitindo que os jovens adquiram os diversos conhecimentos necessários para atuar em ramos, como auditoria, finanças, vendas, marketing, recursos humanos. Nas universidades são oferecidas tanto formações generalistas quanto especializadas, buscando cobrir todos os ramos da gestão.

A rede de instituições de ensino superior em gestão inclui cerca de 50 universidades, 30 institutos de Administração, 40 grandes Escolas de Comércio e 50 Institutos Universitários de Tecnologia (IUT), espalhados pelas diversas cidades francesas. Dentro deste sistema de ensino, é privilegiada a relação direta com a vida profissional e a maior parte dos programas busca a participação de gestores e dirigentes de empresas, oferecendo estágios para que os estudantes apliquem na prática os conhecimentos teóricos vistos no curso.

Nas Escolas de Gestão, os números aumentam continuamente (salvo no ano 2005-2006). Nas universidades, de 2004 a 2007 o número de ingressantes aumenta em gestão e economia. Dentro do sistema LMD, nota-se o crescimento do ramo gestão, em comparação aos cursos de economia. Os estudantes estrangeiros representam cerca de 10% no total.

O ensino de gestão e de comércio sempre representou 17% dos estudantes do ensino superior ([www.fnege.fr](http://www.fnege.fr)). As escolas de comércio – pelo menos aquelas cujo diploma é

reconhecido crescem continuamente, com um aumento de 9% do número de inscritos em relação a 1998.

Entre 2004 e 2007 o número de concluintes de *master* em gestão e das escolas de gestão permanece em torno de 15000.

De modo geral, acompanha-se a ampliação do tempo de estudos que ocorre em parte pela busca de maior qualificação dos jovens para o futuro ingresso no mercado de trabalho. Na área de gestão, tanto as universidades como as escolas de comércio têm buscado integrar teoria e prática, sendo que a segunda é desenvolvida principalmente por meio dos estágios. Com isto, assiste-se também a ampliação do número e do tempo de estágios. Em número, ainda que não existam dados exatos sobre o total, estima-se que existam no total 800 mil estágios na França atualmente. Estas cifras aumentam em função da incorporação destes em grande parte dos cursos de nível superior. Em termos de ampliação do tempo de estágio nota-se dois movimentos. Primeiro, um movimento de duração do tempo de realização de cada estágio, principalmente como os estudos em alternância. No entanto, a legislação ainda é bastante restritiva sobre este aspecto. O segundo movimento diz respeito ao número de estágios realizados ao longo do curso. Para cada ano adicional, há um estágio correspondente.

Na sessão seguinte examina-se alguns aspectos legais da organização dos estágios no sistema francês.

#### ***12.4 A organização dos Estágios na França: aspectos legais***

A lei n° 2006-396 de 31 de Março de 2006 “*pour l'égalité des chances,*” reforma o dispositivo de acolhimento dos estagiários em empresa. A partir desta lei, os estágios, obrigatórios ou não, devem ser objeto de uma convenção assinada entre o estagiário, a empresa de acolhimento e o estabelecimento de ensino. Estes estágios, com exceção dos que são integrados a um percurso pedagógico, têm uma duração que não pode exceder seis meses, salvo nos casos de formação em alternância ou quando há acordo especial por parte das instituições de ensino. Quando a duração do estágio é superior a três meses consecutivos, este deve ser remunerado.

Segundo a *Charte des stages étudiants* (Ver Anexo III), os estágios têm uma finalidade pedagógica, ou seja, em caso algum o estágio pode ser considerado como emprego. “*A finalidade do estágio se inscreve num projeto pedagógico e não tem sentido se não estiver*

relacionado a este projeto. Assim, o estágio permite por em prática os conhecimentos do meio profissional; facilita a passagem do mundo do ensino superior ao da empresa. O estágio não pode em caso algum ser similar a um emprego” (Documentação Francesa, 2006).

As diferenças entre o estágio e o contrato de trabalho são destacadas nos livros de orientação aos estágios editados pelo Governo Francês, conforme o quadro abaixo:

	Estagiário	Assalariado
<i>Documento assinado com a empresa</i>	Convenção de estágio	Contrato de trabalho por tempo determinado, indeterminado ou outro tipo particular
<i>Aplicação do Código de trabalho ou Convenção coletiva</i>	Não (salvo as condições de trabalho de menores de 18 anos)	Sim
<i>Remuneração</i>	Gratificação facultativa ou obrigatória a partir de 3 meses de estágio correspondendo a 30% do SMIC	Salário obrigatório (ao menos o SMIC)
<i>Proteção social</i>	Seguridade social e <i>mutuelle</i> estudante (beneficiário da cobertura social dos pais)	Seguridade social, aposentadoria complementar, seguro desemprego
<i>Autoridade/direção</i>	Estabelecimento de ensino/ professores	Superior na empresa e seus representantes

**Quadro 12.1: Comparativo estágio e emprego**

Fonte: Documentação Francesa, 2007.

As disposições relativas à luta contra as discriminações são aplicáveis ao estágio. Assim, de acordo com do artigo L 1132-1 do Código do trabalho:

[... ] nenhuma pessoa pode ser afastada [...] do acesso a um estágio [...] devido à origem, ao sexo, aos seus costumes, à orientação sexual, à idade, à situação de família ou à gravidez, às características genéticas, à pertença ou à não-pertença, verdadeira ou suposta, a uma etnia, uma nação ou uma raça, às suas opiniões políticas, às suas atividades sindicais ou *mutuelles*, às suas convicções religiosas, à sua aparência física ou devido ao seu estado de saúde ou à sua deficiência.

Nenhuma convenção de estágio pode ser assinada para substituir um assalariado no caso de ausência, suspensão do seu contrato de trabalho ou de dispensa, para executar uma tarefa regular que corresponda a posto de trabalho permanente, para o crescimento temporário da atividade da empresa ou para ocupar um emprego sazonal.

Os estabelecimentos de ensino nos quais os alunos realizam cursos que demandam estágios (previstos pela lei de 31 de Março de 2006) devem elaborar, juntamente com as empresas interessadas, convenções de estágio com base num documento modelo. Estas convenções devem ser aprovadas pelas autoridades competentes dos estabelecimentos e



tornadas públicas. As convenções devem conter cláusulas que atendam aos 11 itens seguintes, definidos pelo decreto nº2006-1093 de 29 de Agosto de 2006:

- 1º a definição das atividades do estagiário em função dos objetivos de formação;
- 2º as datas de início e término do estágio;
- 3º a duração semanal máxima de presença do estagiário na empresa, e, se for o caso, a presença do estagiário na empresa à noite, domingos ou feriados;
- 4º o montante da gratificação paga ao estagiário e as modalidades do seu pagamento;
- 5º a lista das vantagens oferecidas, se for o caso, pela empresa ao estagiário, principalmente as relativas à alimentação, ao alojamento ou ao reembolso das despesas que a para realizar o seu estágio;
- 6º o regime de proteção social do qual se beneficia o estagiário, incluindo a proteção no caso de acidente do trabalho no respeito do artigo L. 412-8 do código da segurança social bem como, se for o caso, a obrigação do estagiário de possuir seguro que cubra e a sua responsabilidade civil;
- 7º as condições nas quais os responsáveis do estágio, um que representa o estabelecimento, o outro a empresa, asseguram o enquadramento do estagiário;
- 8º as condições de emissão “do certificado de estágio” e, se for o caso, as modalidades de validação do estágio para a obtenção do diploma;
- 9º as modalidades de suspensão e rescisão do estágio;
- 10º as condições nas quais o estagiário é autorizado a se ausentar, principalmente quando atestadas pelo estabelecimento de ensino;
- 11º as cláusulas do regulamento interno da empresa são aplicáveis ao estagiário, quando existirem.

As convenções de estágio devem impreterivelmente indicar as 11 cláusulas enumeradas acima. A convenção de estágio, à qual é anexada “a Carta dos estágios estudantes em empresa” de 26 de Abril de 2006, deve ser assinada pelo representante do estabelecimento em que é inscrito o estagiário, o representante da empresa e o estagiário. A empresa deve estabelecer e ter em dia a lista das convenções de estágio firmados.

O estágio é objeto de um duplo enquadramento, devendo haver um empregado responsável por parte da empresa e um professor por parte da instituição de ensino. Estes

devem trabalhar em colaboração, se informando e sendo informados do estado de desenvolvimento do estágio e das dificuldades eventuais. O representante da instituição escolar deve garantir a articulação entre as finalidades do curso de formação e aquelas do estágio. A empresa proponente do estágio assume a responsabilidade de: propor um estágio que se inscreva no objeto pedagógico proposto pelo curso; acolher o estudante e oferecer meios para que este alcance os objetivos de sua missão; designar um responsável pelo estágio; guiar e aconselhar o estudante; informá-lo das regras, códigos e cultura da empresa; favorecer sua integração na empresa e acesso às informações necessárias; ajudá-lo na aquisição de competências necessárias; assegurar uma continuidade regular do trabalho; avaliar a qualidade do trabalho efetuado; aconselhá-lo sobre seu projeto profissional; redigir um atestado de estágio descrevendo as missões efetuadas.

O estabelecimento de ensino superior deve definir os objetivos do estágio e assegurar que o mesmo corresponda aos objetivos; acompanhar o estudante na busca do estágio; prepará-lo para tal; assegurar que ele cumpra com seu estágio; colocar à sua disposição as ferramentas necessárias para a apreciação da qualidade do estágio; para as formações superiores que o exigem, guiá-lo e aconselhá-lo na realização de seu relatório de estágio ou monografia e organizar a banca permitindo que um representante da empresa participe.

De acordo com o sistema francês, os estágios são uma forma de preparação à inserção profissional. São organizados pela educação nacional no quadro da “missão geral de inserção”, permitindo aos jovens escolarizados escolher uma orientação profissional ou uma formação. Entre as principais razões para o desenvolvimento de um estágio, destaca-se: a descoberta do mundo do trabalho, teste de escolhas e motivações profissionais, por em prática os conhecimentos teóricos, estabelecer contatos e cumprir com a obrigatoriedade para a conclusão do curso de formação.

As empresas que acolhem os estudantes dentro do estatuto do estágio obrigatório podem se beneficiar, sob certas condições, de uma exoneração da taxa de aprendizagem. O estágio não representa trabalho assalariado, embora seja realizado dentro das organizações. A empresa que acolhe o estagiário não pode ter com este a mesma exigência que tem com seus empregados, visto que o estágio tem um objetivo pedagógico e não produtivo. Trata-se do estagiário aprender, descobrir, testar seus conhecimentos sem que a empresa obtenha lucros com sua atividade. Ela deve fazer o máximo para garantir a eficácia do estágio: organizar a estadia do estudante na empresa, planejar suas atividades, designar um empregado suficientemente disponível para guiá-lo e orientá-lo (Documentação Francesa, 2007).

Os estágios efetuados no conjunto dos estudos são obrigatórios e condição fundamental para obtenção do diploma. Fazem parte deste grupo os jovens inscritos nos cursos de ensino tecnológico ou profissional, os estudantes de IUT (Institutos Universitários de Tecnologia), de *máster* ou ainda os estudantes das *école de commerce* ou de gestão. O estágio pode igualmente estar previsto no programa de ensino a ser seguido pelo estudante, estando, assim, inscrito em seu curso de formação. Uma convenção de estágio deve ser assinada obrigatoriamente entre o estudante, o estabelecimento de ensino e a empresa. Nos demais casos, os estágios são facultativos e devem ser realizados por iniciativa do jovem. Eles devem, no entanto, em virtude da lei de 31 de março de 2006, ter uma convenção de estágio.

A exigência de uma convenção, estabelecida pela lei n° 2006-396 de 31 de março de 2006, permite evitar certos abusos e garantir que se desenvolva um verdadeiro estágio, ou seja, descobrir a empresa e suas atividades e aplicar os conhecimentos sem ter por objetivo promover lucros para o empregador. Observa-se que a convenção de estágio não anula uma demanda de requalificação desta convenção em contrato de trabalho, se o empregador não respeitar as suas obrigações, e se, de fato ele considerar o jovem como um assalariado (Documentação Francesa, 2007).

Os estágios, para além da sua diferenciação no plano jurídico, têm como objetivo primeiro a aquisição de experiências no âmbito de um percurso escolar ou universitário e não o exercício efetivo de um emprego remunerado. No entanto, o enquadramento dos estágios é objeto de uma atenção crescente dos parceiros sociais e os poderes públicos. Assim, a lei sobre a igualdade de oportunidades de 31 de Março de 2006 torna a convenção de estágio obrigatória e prevê gratificação mínima para os estagiários presentes mais de três meses consecutivos na empresa. O decreto de 29 de Agosto de 2006 indica a obrigatoriedade da assinatura da convenção e é preciso que o estágio não substitua um emprego.

No entanto, o movimento Geração Precária persiste, em especial sobre o impacto dos estágios abusivos no mercado do emprego, o fim dos estágios não remunerados, o reconhecimento financeiro e estatutário dos estagiários, a progressividade da remuneração em função da idade, do nível de estudos atingido ou a duração do estágio.

Neste capítulo buscou-se apresentar o contexto dos estágios na França, tendo como foco principal as mudanças ocorridas no mercado de trabalho e no sistema de ensino e como estas se refletem sobre a organização dos estágios. Também foi tratado o aparato legal que

regula os estágios, o qual passou por mudanças recentes em função de movimentos sociais e demandas dos estudantes.

No próximo capítulo são apresentadas as interpretações dos estágios construídas a partir das entrevistas com os estudantes dos cursos de gestão das instituições francesas. Este capítulo permite aprofundar na compreensão dos estágios e como as transformações descritas atingem os jovens franceses.

## Capítulo 13 As Interpretações dos Estágios na França

Sege-se os mesmos procedimentos de análise e descrição das informações adotados para a pesquisa no Brasil. A leitura das entrevistas permite a criação de categorias iniciais referentes à vivência relativa ao estágio. A seguir, busca-se agrupá-las de acordo com as categorias intermediárias e finais já estabelecidas na parte III. No entanto, a significativa diferença na forma de organização de estágios e dos processos de inserção no Brasil e na França fazem com que algumas categorias não tenham correspondência. De maneira geral, a diversidade de situações e de particularidades encontradas na França é menor que a verificada no Brasil.

Segue-se o modelo de apresentação em três partes distintas: representações sobre o estágio, organização do mercado de estágios e estágio e inserção profissional. Primeiramente apresenta-se as representações do estágio que posteriormente serão relacionadas com as duas partes seguintes.

### 13.1 As representações sobre estágio

Nesta sessão busca-se apresentar e analisar as representações sociais criadas pelos estudantes a partir de suas experiências de estágio. Após a leitura das entrevistas individualmente, analisou-se o conjunto das respostas que refletem o que o estudante compreende por estágio. As quatro representações encontradas foram classificadas em negativas e positivas, como é apresentado no Quadro 13.1 Entre as representações positivas estão o período de aprendizagem, o meio de inserção profissional e o período de experimentação e confirmação. A representação negativa refere-se ao estágio como trabalho precário.

Categoria final	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais
Representações sobre os estágios	Representações positivas do estágio	Estágio como aprendizado
		Estágio como inserção profissional
		Estágio como período de experimentação
	Representações negativas do Estágio	Estágio como trabalho precário

**Quadro 13.1** Categorização das Representações do Estágio

Importante ressaltar que algumas representações são mais frequentes que outras. No entanto, nesse trabalho de pesquisa, valoriza-se principalmente a diversidade dos modos de compreensão do período de estágio e não a frequência das respostas. Também deve ser destacado que o discurso dos entrevistados, muitas vezes, está marcado por mais de uma representação e que a separação destas em diferentes categorias tem por objetivo facilitar sua interpretação.

Entre as representações mais frequentes estão a do estágio como meio de inserção profissional, mas também como trabalho precário, que aparecem frequentemente, já estabelecendo uma contraposição presente no imaginário dos entrevistados, como se pode ver nas citações abaixo:

Eric (24 anos): Não tenho uma boa ideia dos estágios de « meio dos estudos », pois tive a impressão que as missões dadas aos estagiários são de má qualidade e desinteressantes. Em oposição, os estágios de final de curso são interessantes na medida em que as empresas buscam realmente aproveitar o candidato e sua *expertise*.

Dorotée (23 anos): é exploração! Mas à parte disto, eles permitem a profissionalização... Às vezes nos solicitam ter uma experiência antes de encontrar nosso primeiro estágio. Os trabalhos de verão podem servir. Difícil de encontrar, mas interessante, pode ser uma boa experiência se está de acordo com o projeto profissional.

Eric e Dorotée apresentam as vantagens e riscos dos estágios, que por um lado podem ser uma forma de iniciação que permite aprendizado e complementação dos estudos aos universitários, por outro, não raramente há empresas que não oferecem condições de desenvolvimento, tratando o estagiário como um empregado, mas sem remuneração. Essa ambiguidade foi a tônica que marca praticamente todas as entrevistas, mesmo que a maior parte dos jovens não tenha passado por uma experiência negativa nos seus estágios; o receio de encontrar um estágio que não seja útil para sua formação e que não os valorize apresenta-se como uma preocupação constante.

Nas sessões seguintes, apresenta-se separadamente as representações encontradas.

### **13.1.1 Estágio como meio de aprendizado**

Relacionando seu objetivo pedagógico, a representação do estágio como meio de aprendizado caracteriza as falas dos estudantes abaixo:

Aurélien (24 anos): Aprendizagem do funcionamento da empresa e visão da atividade futura.

Ethan (24 anos): É bom, é formador em geral. Eles realmente trazem um complemento ao curso, mas é difícil ligar os ensinamentos ao estágio, *voilà!*

Bruno (24 anos): Eles nos permitem melhor conhecer o mundo da empresa, nos ensinam coisas interessantes que servem para depois.

Rebecca (24 anos): É uma experiência que prepara bem para a vida profissional, permite ter as primeiras atividades em diferentes campos...

Adrien (22 anos): Tri boa maneira de colocar em prática o que foi visto no curso, e as empresas estão normalmente bem com os estagiários pela minha experiência. Eles permitem o conhecimento do mundo do trabalho, aquisição de um método de trabalho.

Nas representações acima são apresentadas dois caminhos de aprendizagem que o estudante pode alcançar por meio dos estágios. Primeiramente, o conhecimento do mundo da empresa, a socialização do ambiente de trabalho (DUBAR, 2005) representando a ligação entre a universidade e o mercado de trabalho. É o momento em que os estudantes conhecem este novo universo, os modos de agir, de pensar e de se comunicar, preparando-se para uma vida futura na esfera profissional.

Em um segundo nível está o aprendizado prático do curso de formação. Os estudantes são chamados a colocar em ação os conteúdos teóricos vistos ao longo do curso. Esta aplicação nem sempre é simples como relata Ethan; estabelecer uma ligação entre teoria e prática pode não ser fácil, visto que o mundo da empresa tem uma dinâmica bastante distinta das outras esferas de socialização (família, escola, universidade) vivenciadas pelos estudantes. No entanto, esta é a experiência que permite fazer a ligação dos conhecimentos, oferecendo aos estudantes um momento específico da vida para conhecer aspectos da prática de sua profissão.

Estes dois níveis de aprendizado ocorrem em paralelo, sendo que nas primeiras experiências de estágio o conhecimento da organização e das rotinas do trabalho são mais marcados pelos estudantes. Em um segundo momento, eles se vinculam mais à aplicação dos conhecimentos estudados ao longo do curso e buscam transformar o saber em saber-fazer, pois reconhecem que o caráter de aplicação dos conteúdos do curso é importante para seu desenvolvimento profissional.

Esta representação evidencia o objetivo primeiro pelo qual os estágios foram criados: contribuir para o aprendizado e socialização do jovem no mundo do trabalho, tendo como prioridade uma proposta pedagógica e não de resultado produtivo na esfera empresarial.

### 13.1.2 Estágio como meio de inserção profissional

Uma das representações mais frequentes e diretamente ligadas à proposta de estágios das leis que os regulam é a inserção profissional. Para os estudantes, além de conhecer a empresa, este é o momento de conseguir encontrar um lugar no mercado de trabalho.

Celine (22 anos): Penso que é uma boa ocasião para fazer o seu lugar, desde que as empresas não abusem; eles te trazem experiência e te ajudam o que tu gosta ou não.

Marion (22 anos): Penso que é importante fazer estágios durante os estudos, pois eles preparam para a vida profissional e ajudam a nos dar uma opinião sobre o que nós queremos fazer. Atualmente é difícil encontrar trabalho depois dos estudos se nós nunca tivemos um estágio. Além disso, eles permitem encontrar pessoas e desenvolver sua rede.

Elise (22 anos): é necessário para ter uma boa integração ao meio profissional depois dos estudos e um « grande adicional » no CV. Vantagem pra o CV, um bom resumo para futuro.

Os estágios são o meio de acesso ao mundo organizacional, um momento de adquirir experiência e construir um currículo. Durante o estágio o estudante tem acesso à empresa podendo mostrar seu conhecimento e suas habilidades de trabalho, realizando projetos que lhe permitam ser contratado ao final do período como ocorreu com alguns entrevistados. Além disso, caso o estudante não seja contratado, o estágio possibilita adquirir experiência e construir um currículo prévio, que o ajuda ao postular oportunidades em outras empresas.

Esta representação confirma do ponto de vista dos estudantes o que Domingo (2002) levantou junto a algumas empresas. O estágio pode estar vinculado às políticas de recursos humanos da empresa, sendo um período de teste e observação, para avaliar se ele se adapta a função para a qual foi designado e à cultura da empresa. Tal estratégia é positiva para ambos os lados, pois enquanto o estudante conhece a função e ganha experiência, a empresa o acompanha e o prepara de acordo com as necessidades da organização.

Porém, ao estabelecer este como um período de teste para uma futura contratação, a empresa pode gerar certa angústia nos estudantes, que ficam ansiosos por uma entrada efetiva no mercado de trabalho e a confirmação de suas competências como trabalhador. E no final do período, nem sempre a contratação se concretiza.

A preocupação com a inserção efetiva e a contratação ao término do estágio se ampliam na medida em que os estudantes avançam no curso. Assim, estudantes de *master 1* e dos primeiros anos da Escola de Comércio destacaram esta como uma necessidade futura; já aqueles que estavam nos semestres finais apontaram frequentemente ao longo da entrevista



que este era seu objetivo principal na realização dos estágios. Finalmente, aqueles que já tinham emprego (dois dos entrevistados) demonstravam certo alívio e felicidade por terem concluído esta etapa e ingressado no mercado de trabalho.

### 13.1.3 Estágio como período de experimentação/confirmação

Muitos estudantes, mesmo após os anos de estudo do ensino superior, não têm certeza da carreira que pretendem seguir. Para estes, os estágios surgem como um momento de experimentação e confirmação de suas expectativas com a futura profissão:

Adrien (22 anos): Permitem experiências profissionais que permitem aos estudantes saber se não se enganaram no caminho.

Sara (24 anos): Reforçando-nos ou ao contrário nos desestabilizando nas nossas escolhas profissionais futuras.

Bertrand (23 anos): é a primeira experiência, sem os estágios, ninguém pode saber o que quer no seu campo.

Rebeca (24 anos): Graças a este estágio compreendi que não queria fazer auditoria e comecei a procurar um estágio em controle de gestão. Fiz um estágio exatamente para compreender que não queria fazer este ofício.

As diferentes possibilidades de formação e as particularidades de cada área e mercado de trabalho trazem uma grande complexidade para a decisão de seguir uma determinada profissão. A escolha profissional é um momento de estabelecer o caminho que a ser trilhado no futuro e, assim, deve receber atenção, ser testado e experimentado, antes de decidir seguir por ele ou não.

Os estágios, neste caso, são uma possibilidade de experimentar a futura profissão e confirmar se esta corresponde às expectativas individuais. Entre todos os entrevistados franceses, foi destacada a importância de encontrar um trabalho que não apenas remunere adequadamente, mas que permita satisfação e realização pessoal. Assim, ganha ainda maior relevância o período de estágio como teste, agora não pela empresa, mas pelo estudante que verifica se esta é uma profissão que vai ser prazerosa para desempenhar por um longo tempo.

Durante o estágio, o estudante pode identificar se aquela profissão não está de acordo com seu projeto profissional, como salienta Rebecca. Nesse caso, é o momento de redirecionar os interesses profissionais e testar outras áreas que lhe atraiam. Por meio de sucessivos testes o estudante encontra a atividade que mais lhe agrada para seguir sua carreira. Esta busca pela profissão, de acordo com suas expectativas, leva alguns estudantes a

repetirem um mesmo nível de estudo, fazendo diferentes cursos para identificar a atividade em que pretendem atuar.

#### 13.1.4 Estágio como trabalho precário

Uma das representações mais corriqueiras entre os entrevistados relaciona o estágio ao trabalho precário, evidenciando os abusos de algumas empresas durante este período, como se pode ver nas citações abaixo:

Elise (22 anos): Acho problemático que o estatuto de estagiário, sobretudo de longa duração seja também precário (sem férias, baixo salário e possibilidade de ser “demitido” no dia seguinte)

Marion (22 anos): Em geral os estágios são mal pagos. Frequentemente a missão não é interessante para o estagiário

Rebecca (24 anos): Os estagiários frequentemente são explorados e mal pagos. Às vezes o trabalho da missão<sup>84</sup> devia ser feito por assalariados, mas as empresas preferem contratar os estagiários que fazem o mesmo trabalho mais barato.

Bruno (24 anos): Ainda não são bastante considerados pelo conjunto das empresas, só as grandes empresas consideram os estágios seriamente. Há muitas empresas que exploram os estagiários. Os estagiários são mal pagos.

Para os estudantes, as principais características do estágio como trabalho precário são a falta de remuneração e o desenvolvimento de atividades desconectadas do curso e que não agregam à formação. Como os estágios são obrigatórios para conclusão dos cursos, levando um número cada vez maior de estudantes a buscá-los, algumas empresas utilizam-nos como forma de reduzir custos. Segundo Domingo (2002), as empresas usam os estágios de duas formas que podem ser vistas como precárias. Na primeira, são destinadas aos estudantes as tarefas pouco qualificadas que não precisam de preparo ao seu desempenho, e por consequência agregam pouco ou nada para a formação do estudante. Entre os estudantes este é o chamado estágio “fotocópia”. No segundo caso, os estudantes são contratados para assumir temporariamente as funções de um funcionário que está em férias ou em licença. Aqui o estudante assume as responsabilidades e compromissos do funcionário sendo cobrado para que atinja os mesmos resultados deste – por isso, entre os estudantes, esta prática é chamada de estágio-substituição. Embora ofereça aprendizado e experiência ao estudante, é

---

<sup>84</sup> Na apresentação dos estágios na França as empresas apresentam a missão a ser desenvolvida pelo estudante, normalmente o projeto que será desenvolvido.

considerado trabalho precário, pois não recebe vencimentos semelhantes aos dos funcionários, embora tenha as mesmas responsabilidades.

Os estudantes relataram a existência destas duas práticas, tendo alguns vivenciado a experiência de um estágio em que as atividades pouco agregaram para sua formação, os chamados estágios-fotocópia. Estes são mais comuns nas primeiras experiências de estágio, quando o aluno ainda não sabe avaliar os anúncios disponíveis e selecionar aqueles que possibilitam maior aprendizado. Na medida em que avançam no curso e realizam mais estágios, incorporam o aprendizado da experiência anterior e reconhecem com maior facilidade os “empregos temporários fantasiados de estágios” evitando-os. No entanto, a dificuldade de encontrar bons estágios e o tempo limite indicado pelas universidades por vezes forçam os estudantes a recorrerem a estágios que já sabem ser uma “experiência perdida” para não perderem o ano de estudo.

No que se refere aos estágios para substituição de funcionários, há uma tolerância maior por parte dos estudantes, pois eles possibilitam assumir responsabilidades maiores e atividades desafiadoras que contribuem para a formação do currículo. Alguns estudantes relatam casos em que durante o processo seletivo o entrevistador já indica que o estágio serve para repor o posto de um trabalhador em licença, mas aceitam a proposta, pois a atividade é interessante e ao final da experiência apontam o saldo positivo, apesar de saberem que não se trata de uma situação ideal.

O crescimento de estágios para reposição de funcionário ou alguém de suas capacidades tem levado os estudantes a se mobiliarem e se manifestarem em greves e passeatas, buscando respeito e direitos. Nessas passeatas, utilizam um símbolo do movimento: máscaras brancas. Tais máscaras conferem um duplo sentido ao movimento, primeiramente é uma forma de não serem identificados e não colocarem em risco o estágio que fazem, bem como oportunidades futuras; e em um segundo sentido, representa uma multidão de indivíduos sem um rosto particular, sem traços que os identifiquem, que não se diferenciam. Este é o modo pelo qual as empresas contratam os estagiários, sem um real compromisso com a formação, vendo os estagiários como indivíduos sem identidade e sem rosto, fáceis de serem substituídos.

### 13.1.6 Considerações sobre as representações de estágio

O quadro abaixo busca sintetizar as principais representações encontradas entre os estudantes franceses.

Representação	Significado
<i>Aprendizado</i>	Representa o meio de aprendizagem prática, complementar à formação recebida nos cursos universitários, permitindo um conhecimento da futura profissão e do mundo organizacional.
<i>Inserção profissional</i>	Estágio visto como a ponte entre o período de estudo e de trabalho. É um meio de entrar nas empresas e aos poucos garantir o seu espaço como funcionário.
<i>Período de experimentação e confirmação</i>	O estágio é o período de conhecer na prática a profissão e confirmar se realmente é esta atividade que o estudante quer desempenhar ao longo da vida. Para alguns é experimentar e ver que é necessário mudar o rumo da carreira, para outros a confirmação de suas expectativas profissionais.
<i>Trabalho precário</i>	O estágio é uma forma das empresas terem trabalhadores a um baixo custo, sem preocupação com a formação do estudante.

**Quadro 13.2 Síntese das representações dos estudantes franceses**

As representações de estágio apresentam, de modo geral, o foco principal sobre o período de passagem da universidade ao mundo do trabalho. O estágio como aprendizado e a inserção profissional marcam o processo de entrada no mercado de trabalho e a aquisição dos conhecimentos para permanência e desenvolvimento profissional. O estágio como período de experimentação possibilita ter certeza se a profissão escolhida está de acordo com suas expectativas profissionais; e o estágio é uma forma de conhecer antes de iniciar oficialmente a carreira e quais as particularidades do campo escolhido pelo jovem.

Todas estas representações trazem consigo a ideia de transição, evidenciando que o estágio constitui um espaço intermediário entre duas fases da vida. Esta passagem pode ser mais ou menos rápida de acordo com a relação entre expectativas individuais e possibilidades de carreira profissional encontradas no decurso da experiência. Pode-se dizer que o estágio é uma atividade ligada diretamente à juventude, e traz consigo todos os anseios e expectativas deste momento de vida.

A realização de diversos estágios indica que a passagem da escola ao mundo do trabalho não se faz automaticamente, sendo necessária a construção de competências no âmbito da prática. Para estes estudantes, o estágio se torna uma condição fundamental para posteriormente encontrar um emprego, na medida em que permite não apenas o aprendizado, mas também a comprovação formal da experiência por meio de sua referência no currículo. O ingresso efetivo no mundo do trabalho, que ocorre para a maior parte dos estudantes após a

conclusão do curso de formação, deve ser precedido por uma experiência anterior, normalmente obtida por meio dos estágios.

Esse também é o período em que se manifestam os medos do fracasso no processo de inserção e do não reconhecimento de suas competências. O estágio como trabalho precário representa para o jovem o temor de que este período de passagem seja mal aproveitado e que não consiga se firmar na sua profissão, comprometendo seu período de aprendizagem e sua carreira futura. Mesmo que pelo curso de formação estes jovens possam ser considerados menos propensos a tal tipo de exploração, esta representação reforça o receio de uma transição precária para a vida adulta e o mundo do trabalho, atingindo parte desta geração (PAIS, 1991; GALLAND, 2000).

Em suma, os estágios na visão dos estudantes franceses dos cursos de gestão representam um período intermediário entre a formação e o trabalho, momento em que devem ligar suas expectativas pessoais às possibilidades oferecidas pela profissão. Na sessão seguinte se analisa como se organiza o espaço dos estágios em que se constroem estas representações.

### ***13.2 A organização do Mercado de Estágios***

Nesta sessão apresenta-se a construção do mercado de estágios francês, seguindo categorias próximas daquelas utilizadas para o caso brasileiro. De modo geral, se analisa o espaço do estágio sob dois enfoques: primeiramente, na relação estabelecida entre o estudante e empresa, onde este vai realizar as atividades de estágio; num segundo momento, como os atores que não participam desta relação direta se vinculam ao o período de estágio.

Categoria final	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais
Organização do Mercado de Estágios	Desenvolvimento dos estágios nas empresas	A seleção dos estagiários
		Requisitos requeridos pelas empresas
		A tutoria interna
		Desenvolvimento do estágio
	Atuação dos atores envolvidos na prática do estágio	Acompanhamento dos estágios pelas universidades
		Suporte aos alunos no ingresso no mercado de trabalho

**Quadro 13.3: Categorias Organização dos estágios**

Na próxima sessão apresentamos os aspectos da relação dos estudantes com as organizações nas quais estagiaram.

### **13.2.1 Desenvolvimento dos estágios nas empresas**

Nesta sessão apresenta-se como ocorre a relação entre estudante e empresa considerando o processo de seleção dos estagiários e os requisitos demandados pelas empresas, as atividades desenvolvidas e como ocorre o processo de tutoria interna.

#### **13.2.1.1 A escolha do estágio e a seleção da empresa**

Na seleção dos estagiários, a maior parte das empresas referidas pelos entrevistados organiza este processo por meio do recebimento dos currículos e das cartas de motivação em um primeiro momento; e, após a triagem dos candidatos, é feita uma entrevista com o responsável pelo estágio ou o representante da área de recursos humanos. Devido à amplitude geográfica em que alguns estudantes buscam suas oportunidades, que muitas vezes situam-se em outros países (com mais frequência na União Europeia, mas em alguns casos na África, Ásia ou América do Sul, de acordo com o interesse do aluno), estas entrevistas podem ser feitas por telefone. No caso de oportunidades encontradas por intermédio de familiares, sobretudo se for a mesma organização de um familiar próximo, este processo é simplificado, sendo considerado por alguns apenas formalidade.

Elise (22 anos): Enviei CV e carta de motivação, depois eu passei por uma entrevista.

Bernard (23 anos): Enviei o CV e depois duas entrevistas, uma com o gestor de recursos humanos e outra com o gestor de gestão.

Sabine (23 anos): Eu encontrei a vaga por contato pessoal, então não foi preciso fazer uma seleção.

No caso das grandes empresas, quando não há indicação, o processo tende a ser mais formal e distante, algumas vezes tendo mais de uma entrevista antes da confirmação. No entanto o processo não incorpora outros testes técnicos ou de aptidão. Nota-se que a valorização da carta de motivação reforça a importância do estudante saber como se apresentar ao postular uma vaga, sendo avaliado pelo potencial que pode oferecer à empresa. O currículo, por sua vez, é uma forma de verificar se o estudante já possui experiência profissional, sobretudo na área em que está se candidatando.

Após esta triagem inicial por meio dos documentos escritos, segue-se a entrevista, etapa de contato direto com o estudante. A maior parte dos estudantes relata não ter tido dificuldade nesta fase, que normalmente consiste em apenas um contato com o representante da empresa. Nas empresas maiores e processos mais concorridos, por vezes são realizadas duas entrevistas com funcionários de diferentes níveis da organização, mas de modo geral o processo não é muito complexo.

O currículo e a entrevista são os meios de verificar se o estudante atende aos requisitos da vaga para o qual está se candidatando. No currículo, normalmente estão indicados conhecimentos e nível de formação; e na entrevista são levantados aspectos comportamentais, que têm sido os requisitos mais demandados, conforme destacado a seguir.

### **13.2.1.2 Os requisitos demandados pelas empresas**

Entre as competências mais solicitadas pelas empresas destacam-se tanto as técnicas quanto as comportamentais. No caso das técnicas referencia-se principalmente o conhecimento de sistemas de gerenciamento e idiomas.

Aurélien (24 anos): Competências técnicas em informática e boa apresentação, boa relação, autonomia, iniciativa.

Ethan (24 anos): euh! São conhecimentos técnicos em relação com o método de trabalho e conhecimentos gerais como a área de estudo são importantes.

Bruno (24 anos) No meu nível eles solicitam bac+5, muita autonomia e reflexão. Para mim é difícil ao nível da autonomia. Tenho um pouco de dificuldade.

Dorotée (23 anos): Rigor, autonomia, dinamismo, técnica. Conhecer programas como SPSS, Access, Excel, Power point.

Sara (24 anos): As empresas buscam cada vez mais pessoas que conheçam perfeitamente os recursos de informática e os idiomas estrangeiros, sobretudo o inglês, mas também os idiomas dos países emergentes – chinês, português, russo e espanhol – isso no que se relaciona com a minha área.

No caso dos sistemas de gerenciamento, os estudantes relatam que estes normalmente não são estudados durante os cursos e que precisam ser aprendidos em estágio anteriores, o que cria um diferencial para aqueles que tiveram uma experiência prévia sobre tais sistemas. Nesse caso, nota-se que para atividades com maior nível de exigência, embora não refiram de maneira explícita, tem sido dada preferência por estudantes que já tenham realizado estágio na área demandada.

O conhecimento de idiomas foi destacado como extremamente necessário, sobretudo para os estudantes que realizaram estágios em multinacionais. Sobre este aspecto notam-se diferentes formas de lidar com esta demanda. Alguns estudantes já elegem como critério de realização de estágio em outro país, critério este que é obrigatório nas escolas de comércio que exigem a integralização de no mínimo seis meses de estágio no exterior.

No caso dos aspectos comportamentais foram destacados autonomia, bom nível de comunicação e relacionamento pessoal. Interessante observar que estas são competências freqüentemente solicitadas no quadro de uma experiência efetiva, o que representa que os estágios estão em relação direta com o emprego formal. Há de se pensar se estas competências muitas vezes são desenvolvidas durante as primeiras experiências profissionais, que em muitos casos são os estágios, o que torna necessária uma experiência anterior para desenvolver a competência, quando o estágio é a oportunidade de desenvolver estas características. A autonomia, característica mais frequentemente demandada, parece ser desenvolvida e aprimorada no ambiente de trabalho, ou seja, pode ser um critério de escolha do estudante se os mesmos precisam do ambiente de trabalho para desenvolvê-la.

Alguns estudantes relatam a necessidade de uma experiência anterior no mundo corporativo ou até na área específica em que estão buscando o estágio.

Rebecca (24 anos): Muito seguido nos solicitam ter uma primeira experiência numa atividade similar, ter um nível fluente de inglês, para os grande grupos internacionais, e conhecimento de sistemas de informação. Ah! E também qualidades relacionais.

Sabine (23 anos): uma certa experiência de empresa e conhecimentos a transmitir para a empresa, uma troca de conhecimentos. Quanto mais nós temos experiência mais fácil é encontrar um estágio ou emprego, então, é preciso desenvolver os estágios.

A solicitação por uma experiência prévia foi apontada, sobretudo pelos estudantes de *master 2* que já haviam realizado estágios anteriores, e relataram que as oportunidades que consideram melhores, sobretudo em empresas, têm sido demandadas uma experiência prévia, preferencialmente ligada à vaga que estão postulando. Estas afirmações vêm confirmar o que havia se inferido na sessão anterior; mesmo para candidatar-se aos estágios, quando se trata de uma vaga mais qualificada, as organizações buscam jovens que tenham certo preparo.



### 13.2.1.3 O desenvolvimento do estágio

Encontrou-se uma grande variedade de atividades desenvolvidas ao longo do estágio em virtude das diferentes áreas da Administração (logística, sistemas de informação, compras, vendas, recursos humanos, marketing e finanças). Tal variedade não se torna interessante como elemento de análise dos estágios. Nesta categoria, busca-se pontuar alguns aspectos gerais das tarefas desenvolvidas com ênfase na sua relação com o curso.

Para os estudantes, a indicação clara da missão do estágio e o detalhamento de seus objetivos são os principais indicadores de uma boa experiência e de atividades que se relacionam com o curso. Poucos foram os estudantes que relataram algum descompasso entre o que foi proposto e as atividades desenvolvidas. Os que tiveram maiores dificuldades nesse sentido foram aqueles que tiveram maiores dificuldades em encontrar o estágio e baixaram seus critérios de escolha em razão das limitações de prazo. Quando o estudante realmente pode fazer uma seleção das ofertas, em geral o resultado foi mais positivo.

Como os estudantes consideram que o estágio é de fato um momento de conhecer a futura profissão, há uma avaliação criteriosa do que é desenvolvido. Mesmo com o risco de perder do ano letivo no caso da não conclusão do estágio, esta não é uma perda maior do que deixar uma oportunidade de aprender sobre sua atividade futura.

Por vezes, colocar em prática o que é estudado em sala de aula torna-se o principal desafio, principalmente quando os tutores responsáveis pelo estagiário na empresa são ausentes, ou o posto requer conhecimentos específicos que o estudante não domina. No entanto, de modo geral as atividades desenvolvidas ao longo das missões estão de acordo com o que o estudante pretende em seu nível de curso.

Um ponto importante foi encontrado nas entrevistas dos estudantes da Escola de Comércio de primeiro ano: a instituição não tinha um estágio previsto no currículo, mas sugeria que estes fizessem um na área de vendas. Os estágios de vendas foram considerados por alguns estudantes, como estágios simples, que não aportavam muitos conhecimentos. No entanto, para a instituição, é uma forma dos estudantes ingressarem no mercado de trabalho, conhecendo atividades que, embora simples e rotineiras, integram o cotidiano organizacional. Isto assegura que, no futuro, quando fizerem os estágios obrigatórios, os estudantes já tenham alguma experiência referida no currículo.

Há uma ampliação contínua de duração dos estágios na medida em que o estudante avança nas experiências. Nas primeiras experiências, sobretudo nos cursos técnicos, os

estágios têm uma duração de uma a duas semanas, sendo basicamente para observação e com poucas tarefas a serem desenvolvidas. Nas Escolas de Comércio e nos “*masters*” os estágios duram entre três e quatro meses, ocupando o período de férias. Este período é pré-definido pelas instituições de modo que os estágios sejam desenvolvidos em alternância com o período do curso teórico.

Em apenas um caso foi destacado um estágio de um ano de duração e este foi considerando, mesmo pela estudante, como um caso excepcional e que exigiu acordo com a universidade para poder desenvolvê-lo. No entanto, quando se analisa as ofertas de estágio indicadas em sites da área constata-se a existência de um grande número de oportunidades com uma duração superior a seis meses, prática que não é suportada pelas universidades; mas pode se inserir no quadro de organização do curso das Escolas de Comércio, onde é possível interromper o curso dos estudos durante um ano para a realização de estágio, cuja duração deve integralizar obrigatoriamente 12 meses de estágio para conclusão do curso.

Entre os principais desafios encontrados, destaca-se a relação teoria e prática, a relação com o tutor e a inserção na empresa, sobretudo em organizações que possuam problemas de relacionamento, clima organizacional difícil ou que estavam passando por processo de mudança.

Mais uma vez foi realçada a importância da atuação do tutor na empresa como um diferencial na experiência do aluno. Os desafios podem, em grande medida, serem reduzidos ou amenizados pela presença e pelo suporte do tutor. A dificuldade de relação entre teoria e prática ou o “colocar em prática” o que foi tratado na universidade foi apontado como um dos maiores desafios. A vivência empresarial se revela muito mais complexa que o estudado no curso. Assim, muitos alunos reportam o distanciamento da universidade e a falta de adaptação e de exemplos práticos como um agravante dos desafios encontrados durante o estágio, dificuldade que foi amenizada quando dispunha de um tutor que contribuía para fazer esta ligação entre teoria e prática.

A inserção na empresa e os problemas de relacionamento foram reportados, sobretudo naquelas que sofriam processo de mudança ou quando a atividade desenvolvida envolvia maior interrelação com diferentes setores da empresa. Em termos de relacionamento, pode-se somar “agravantes” dos “preconceitos do mercado”, assim foram relatados o sentimento de discriminação e boicote no caso das estudantes que estagiaram em ambientes masculinos; bem como o sentimento de discriminação de estudantes de etnia árabe.

O idioma e a adaptação cultural foram apresentados como o maior desafio para os estudantes que estagiaram no exterior. O elemento que se torna diferencial em seu currículo e que foi um critério de escolha em alguns casos positivo, representa a maior dificuldade quando se analisa os desafios enfrentados. Entretanto, apesar de relatarem experiências difíceis, a dura adaptação e momentos de tensão, todos somam um saldo positivo ao final, considerando que o estágio foi enriquecedor não apenas do ponto de vista profissional, mas também cultural.

#### **13.2.1.4 A tutoria Interna**

Nesta sessão discute-se a atuação dos responsáveis pelo acompanhamento dos jovens dentro das organizações. Estes funcionários são indicados na convenção de estágio e devem atuar como tutores dos estudantes, orientando suas atividades durante o período de estágios.

A atuação do responsável pelo estágio na empresa é variada, conforme se verifica nas afirmações abaixo:

Rebecca (24 anos): O responsável era encarregado das análises financeiras dos fornecedores da Cars SA. Ele me explicou claramente em que consistia minha missão e me guiou durante meu estágio.

Bruno (24 anos): Era a responsável de recursos humanos da empresa. Ela era tri ocupada, então ela pouco consegue me acompanhar, mas eu me viro de maneira autônoma.

Elise (22 anos): Foi muito bem. Ele me explicou seu trabalho, como funcionava a empresa e realmente me ajudou a aprender.

Bernard (23 anos): O encarregado da missão, ele orientou o trabalho, mas não era muito presente, muita autonomia.

Pelas falas, nota-se que alguns tutores são presentes e acompanham as atividades do estagiário; outros lhes conferem grande autonomia na realização das tarefas. Um mesmo estudante pode passar por situações diferentes de um estágio ao outro; na comparação da contribuição dos tutores apontam que a presença deste é de fundamental importância para um melhor aprendizado durante a experiência, bem como para uma boa referência relativa ao estágio. Mesmo estudantes que relataram que as tarefas desenvolvidas não eram estimulantes ou que a empresa não era interessante destacaram que a atuação positiva de seu tutor foi essencial para que a atividade desenvolvida tenha aportado algo de realmente útil para sua vivência profissional.

Em oposição, os tutores ausentes ou com dificuldades de relacionamento foram apontados como um dos principais fatores de uma “experiência perdida”, mesmo com a missão interessante e tarefas desafiadoras, que estimulavam o trabalho; a falta de um bom suporte do tutor prejudica todo o aprendizado durante a realização das atividades. Isto vem confirmar a importância do papel do tutor da empresa na realização do estágio. Ele deve servir como um apoio para os estudantes, orientando sobre as tarefas quando necessário, mas também possibilitando a ampliação sucessiva da liberdade de modo a possibilitar o desenvolvimento de seu trabalho com um nível crescente de autonomia, ganhando confiança e fazendo as conexões entre teoria e prática.

A diferença de práticas mostra que não há uma preparação por parte das empresas aos tutores que vão receber os estagiários e estes se orientam pela forma que acreditam que devem agir. É possível que esta limitação estrutural da empresa seja considerada já no momento da seleção, visto que a maior parte dos entrevistados relata que as empresas têm apontado a autonomia como uma característica importante para os estagiários e, na sequência, verifica-se que esta autonomia vai ser importante para que o estudante desenvolva suas atividades, independente de ter um acompanhamento de suas atividades.

Acredita-se que é na atuação do tutor, nas primeiras semanas de atividade que se constrói o espaço de interação e aprendizagem do estagiário rumo ao desenvolvimento de um trabalho mais rico e autônomo.

### **13.2.2. A atuação dos atores externos ao estágio**

Nesta sessão destaca-se os demais atores envolvidos no campo do estágio. Primeiramente analisa-se o papel que é desenvolvido pelas instituições de ensino e num segundo momento como ocorre a relação com os demais colegas de curso que também estão à procura de vagas.

#### **13.2.2.1 O papel das instituições de ensino**

Assim como o acompanhamento dentro da empresa, o papel das instituições de ensino foi apresentado de formas variadas, em alguns casos ficou restrito à assinatura da convenção de estágio, sem qualquer plano ou acompanhamento do mesmo. Em sua maioria são aqueles desenvolvidos pelos estudantes das Escolas de Comércio, onde a maior parte dos

entrevistados desenvolvia estágios não-obrigatórios. No entanto, mesmo no caso dos obrigatórios alguns estudantes relataram a falta de acompanhamento e preocupação dos responsáveis, que restringiam a análise do estágio à avaliação final e apresentação do relatório de estágio.

Elise (22 anos) Foi o responsável pelo *master* novamente, um professor de marketing. Ele é mais presente que no estágio anterior, Ele me ajuda principalmente na redação do *memoire*.

Celine (22 anos): o responsável por meu *master* foi quase invisível do começo ao fim.

Dorotée (23 anos): A universidade participou muito pouco, colocando a parte o fato de ter um estágio obrigatório em seu programa, nenhum acompanhamento, nenhum plano.

Bruno (24 anos): Houve um acompanhamento regular do responsável do estágio. Ele encontrou meu tutor na empresa durante o estágio, mais ou menos no meio do estágio. Eu enviava regularmente uma síntese de minhas semanas de estágio. No fim houve a defesa do estágio na frente do tutor da empresa, meu responsável pelo estágio e outro professor da universidade.

Com se observa, não há uma uniformidade na forma de acompanhamento do estágio por parte das instituições de ensino. Esta depende do professor designado e dos seus demais compromissos ao longo do semestre. Embora não se possa ser categórico nessa afirmação, notou-se uma diferença de atuação também em relação às áreas dos *masters*. A tendência para os estagiários de recursos humanos e finanças é terem um acompanhamento mais rigoroso do estágio. Em contrapartida, os de marketing e sistemas de informação não têm o mesmo atendimento, ficando restrito ao desenvolvimento do *memoire*, que nem sempre está relacionado com as atividades desenvolvidas pelo estudante no estágio, devendo o mesmo seguir as proposições do professor orientador.

A atuação das universidades é apontada como um elemento central no controle e correção das atividades de estágio que não são adequadas para os estudantes. Nestes casos incluem-se os “estágios fotocopiadora” nos quais os estudantes desenvolvem atividades que pouco agregam para seu aprendizado, fazendo com que o tempo de estágio seja considerado como um tempo perdido. Por sua vez, o estágio para substituição de empregado, tendo os mesmos deveres e atividades que um empregado efetivo, é utilizado como forma mais barata de substituição de um empregado que o contrato de duração determinada.

Ainda segundo os estudantes, todo estágio deve ter um plano inicial, baseado na missão que é proposta e com objetivos claros e plausíveis, o que já acontece em algumas áreas. Este aspecto está indicado na lei de estágios francesa, mas não ocorre em alguns cursos.

A realização das atividades relacionadas a estes objetivos devem ser acompanhadas e avaliadas ao longo da experiência de modo que ajustes possam ser feitos em direção a um desenvolvimento mais adequado, de acordo com o proposto.

Esta avaliação contínua permite identificar distorções na prática do estágio bem como propor ajustes que permitam a readequação da atividade antes do final da experiência. Isto requereria uma atuação mais ativa do responsável da instituição de ensino na avaliação e no desenvolvimento das tarefas, do aprendizado do aluno e da sua relação com o curso.

#### **12.2.2.2 A relação com os colegas**

Para a maior parte dos estudantes entrevistados, a relação com os colegas na busca por oportunidades de estágio foi referenciada como positiva, no entanto, alguns relataram o sentimento de certa concorrência na disputa pelas vagas.

Gillian (20 anos): Há uma pequena concorrência. Pois nós somos 150 no primeiro ano e talvez 90% vão procurar um estágio. São colegas, mas também são concorrentes, que vão buscar um estágio. Que por vezes não indicam as informações. São concorrentes.

Jean-Claude (22 anos): A relação é bem solidária, não há muita concorrência. Se nós sabemos de oportunidades nós passamos aos outros.

Para os estudantes da universidade e alguns da Escola de Comércio, a busca pelos estágios cria uma solidariedade coletiva, em razão de ter um prazo determinado e cada um ter dificuldades particulares. É comum a existência de uma cooperação entre eles. Aqueles que já encontraram estágio contribuem com os que ainda não encontraram uma oportunidade, indicando anúncios e vagas disponíveis. Essa cooperação é mais evidente em grupos mais fechados e turmas menores, onde os estudantes reportam uma maior proximidade com os colegas.

Os estudantes da universidade não se vêem como concorrentes, mas como colegas com o mesmo desafio. Por isso, contribuem com os demais para encontrarem uma oportunidade, reforçando assim o laço de cooperação, que pode ajudá-los em situações futuras. Embora o resultado futuro esteja implícito, esta cooperação não ocorre por interesse, mas pelo compartilhamento das mesmas angústias de uma geração: a inserção profissional.

Diferentemente, alguns estudantes das Escolas de Comércio informaram que este é o momento em que se estabelecem as primeiras disputas entre os colegas, pois sabem que não

há “boas vagas” para todos. Embora todos se mantenham aparentemente próximos, haveria sonegação de informação e falta de colaboração de alguns colegas.

A importância destas relações pessoais na busca por oportunidades de estágio evidencia a incorporação de práticas similares às do sistema de emprego, onde a maior parte dos postos é preenchida por meio de indicações (GRANOVETTER, 1995). Os relatos indicam que a formação das redes de relacionamento iniciam-se ainda durante o período de formação por meio da “herança” das redes familiares e pela construção de novos canais com os colegas de curso.

### **13.2.3 Considerações sobre o mercado de estágios**

O mercado de estágios francês, segundo as entrevistas, está sob a tutela das instituições de ensino, preservando elementos que o distinguem de um emprego. A seleção do estagiário leva em conta aspectos de sua formação, como o histórico escolar e as atividades que tenha desenvolvido na universidade. Além disso, a análise da carta de motivação evidencia a valorização do potencial do estudante, mesmo que este não tenha experiência e a entrevista serve para verificação das características pessoais.

Os requisitos demandados aos estudantes mostram a procura por jovens cada vez mais maduros no momento de assumir as responsabilidades de estágio; devem ser capazes de desenvolver atividades autonomamente e com o conhecimento ou domínio das técnicas da área em que ingressam. A solicitação destes requisitos pode indicar a transferência da responsabilidade do “sucesso” do período de estágio para o estudante, visto que as empresas, sobretudo as maiores e que oferecem as melhores missões, têm buscado estudantes cada vez mais preparados.

A dupla tutela, da universidade e da empresa é apontada como um ponto crítico da experiência de estágio, podendo definir o bom ou o mau resultado alcançado. Para os estudantes que tiveram um acompanhamento mais próximo, a experiência de estágio foi mais enriquecedora, oportunizando um real aprendizado e aprofundamento dos conhecimentos na área de formação. Em contrapartida, os estudantes que não tiveram uma tutoria próxima, consideram que seu período de estágio foi comprometido, tendo um aprendizado restrito.

O acompanhamento por parte da universidade nem sempre ocorre, embora seja obrigação legal da instituição. No caso dos estágios não-obrigatórios foi unânime entre os estudantes entrevistados que a atuação da instituição restringe-se à assinatura da convenção de

estágio, não havendo acompanhamento e avaliação do estudante ao longo da atividade. Na universidade, o acompanhamento depende do professor, algumas vezes limitada à orientação sobre o trabalho final do curso, não havendo acompanhamento efetivo do estágio.

O maior controle sobre os estágios é realizado pelo próprio estudante. Como o estágio é um momento particular de aprimoramento profissional, de colocar em prática os conteúdos tratados no curso e de testar aquele ramo de formação, o estudante espera que esta seja uma experiência proveitosa e que lhe aporte ganhos efetivos para sua inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, ele é um agente bastante interessado nos resultados alcançados por meio do estágio e vai buscar os mecanismos responsáveis caso este não se desenvolva de acordo com suas expectativas.

A relação com os colegas é apontada predominantemente como positiva, indicando a co-participação geracional no processo de inserção profissional. Os colegas são solidários, pois vivenciam as mesmas dificuldades e sabem que posteriormente podem precisar encontrar um novo posto e este é um dos momentos de estabelecer redes sociais.

De modo geral, os estágios no contexto francês seguem organizados e controlados pelas instituições de ensino, permitindo ao estudante que este seja um momento de passagem, um caminho para a inserção profissional. No entanto, segundo os relatos, começa a crescer o número de estágios como trabalhos precários, onde ele é apenas contratado para substituir um funcionário ou para desempenhar atividades de pouca importância. Isto evidencia a importância e a necessidade de haver um controle e um acompanhamento rigoroso das atividades desenvolvidas ao longo do processo de estágio.

### ***13.3 As trajetórias de inserção dos estudantes***

Nesta sessão, apresentam-se os resultados do processo de inserção profissional dos estudantes e como este se relaciona à experiência de estágio. Estes dados são tratados em três perspectivas: passado, presente e futuro. Na primeira analisa-se as atividades iniciais desenvolvidas pelo estudante na esfera laboral; posteriormente analisa-se sua experiência no decorrer dos estágios e, finalmente, quais são suas expectativas profissionais.



Categoria final	Categorias Intermediárias	Categorias Iniciais
Os Estágios e a inserção profissional	"Primeiro" ingresso no mercado de trabalho	As representações sobre trabalho
		Motivos do ingresso no mercado de trabalho
		Contribuições para a carreira
	Os estágios e a "Segunda" entrada no mercado de trabalho	Critérios para seleção do estágio
		Aprendizado e desafios do estágio
		Contribuições e perspectivas de carreira
	Perspectivas de carreira a partir da vivência dos estágios	Posto Elevado na grande empresa
		Emprego Formal

**Quadro 13.4 Categorias estágio e inserção profissional**

Nas sessões seguintes as categorias são detalhadas, evidenciando o processo de ingresso no mercado de trabalho e sua relação com os estágios.

### 13.3.1 A primeira entrada

Todos os estudantes tiveram algum tipo de trabalho antes do ingresso na universidade. A maioria destacou que tão logo alcançaram a idade de trabalho, lançaram-se em busca de oportunidades principalmente no quadro de trabalhos temporários (colônias de férias, bares e restaurantes, colheita, etc.), durante o período de férias. Os principais objetivos desta primeira atividade são a remuneração e uma primeira experiência no mundo do trabalho, conforme as afirmações abaixo:

Aurélien (26 anos): Foi para pagar minhas férias. Pois tu sabe, quando a gente é estudante, temos quatro meses de férias, e não queria ficar todos os quatro meses sem fazer nada, além disso, eu tinha vários colegas que trabalhavam. Eu tinha vontade de ganhar meu dinheiro e estava curiosa para saber o que eu podia fazer.

Remi (21 anos): os trabalhos de verão te permitem ter algum dinheiro, porque o nível do trabalho não é particularmente valorizante, particularmente agradável. É o verão. Mas serve a ganhar um pouco de dinheiro e descobrir o "contrato" de trabalho. Levantar em uma hora certa, fazer atividades solicitadas para alguém superior, mas, sobretudo para ganhar dinheiro.

O retorno financeiro é apontado como um dos principais objetivos da busca destas atividades para complementar o dinheiro recebido dos pais no próximo ano universitário ou para viagens, garantindo maior independência do jovem na gestão de seu tempo livre durante o período de férias. Foi constante o destaque que esta atividade não deveria ocupar todo o período de férias antes do início do novo semestre, a fim de que pudessem mesmo aproveitar o dinheiro ganho nesse período em viagens ou alguma outra forma de lazer que servisse como descanso para se preparar para a atividade principal, o estudo.

O trabalho árduo, por vezes braçal, serve como uma primeira referência da necessidade de cumprir uma jornada de trabalho e de respeitar uma hierarquia. No caso de um dos entrevistados o trabalho na colheita da maçã é uma atividade na qual as duas gerações anteriores (pais e avós) adentraram no universo do trabalho, tornando-se uma tradição na iniciação laboral de sua família.

Importante marcar ainda, que este ingresso via atividade simples e braçal é vivenciada por todos os estudantes de maneira similar, independente de sua origem familiar, com exceção daqueles em que os pais têm algum tipo de comércio. Neste caso, o primeiro trabalho pode ser no negócio da família.

O trabalho de verão (*job d'été*) surge como o primeiro marco da transição à idade adulta no que se refere ao trabalho, e ocorre relativamente cedo, visto que muitos estudantes iniciam aos 16 ou 17 anos, evidenciando o que Galland (2000) aponta como um processo fragmentado de transição à vida adulta. Até a conclusão do ensino superior, ou início dos estágios ligados ao curso, as atividades de verão são incorporadas ao calendário anual dos estudantes, estruturando uma sequência de períodos de estudo, trabalho e lazer.

### 13.3.1.1 Contribuições da primeira entrada

Embora a maior parte dos estudantes ressalte que o resultado pecuniário seja o objetivo primeiro para a procura de uma ocupação no verão, para alguns deles estas experiências servem como um primeiro contato com o mundo do trabalho e é o meio começar a desenvolver competências pessoais que vão ser demandadas futuramente no ambiente laboral. Permite conhecer um pouco do cotidiano do mundo do trabalho e situar-se neste ambiente.

Christian (22 anos): Elas me permitiram criar relações. São trabalhos simples que permitiram crescer aos poucos. Me ajudaram a ter confiança em mim e crescer.

Pierre (21 anos): Para ter ocupação e para ganhar um pouco de dinheiro. Permite de ter coisas sobre o currículo, porque no começo não temos muita coisa para referenciar. Esta experiência me ajudou a ver as orientações que eu gostaria ou não de fazer.

Sebastien (25 anos): O trabalho de verão me deu uma ideia do que eu não queria fazer. Trabalhei na construção civil, então conheci o trabalho de operário. Eu não gostaria de fazer isto. E isto me fez ver que eu não queria fazer isto e ter outras escolhas e me lancei nos estudos longos. Para poder ter oportunidade de escolha.

Pierre e Sebastien apontam que estes trabalhos servem para reconhecer que há um outro caminho profissional possível, não vinculado à esfera operacional e que pode ser alcançado por meio do estudo. Nessa perspectiva, os trabalhos de verão contribuem para reforçar a importância dos estudos para o estudante, levando a um processo de ingresso no mundo adulto não vinculado ao meio operário. Christian destaca as relações criadas na esfera laboral, que posteriormente podem contribuir para encontrar novos estágios/trabalhos.

Embora este tipo de atividade seja frequente, não é reconhecida como um trabalho de valor, visto que as tarefas desempenhadas não são relacionadas com o curso de formação, e conseqüentemente com as futuras expectativas profissionais e por terem como objetivo principal o retorno financeiro e não a satisfação pessoal ou profissional. Nesse sentido, são descritas em oposição à experiência dos estágios, a qual normalmente não é (ou é pouco) remunerada, mas representa os primeiros passos dentro da futura profissão, ou serve para redirecionamento da carreira.

### **13.3.2 O estágio e a segunda entrada**

Para os estudantes das universidades, a procura da primeira oportunidade de estágio está normalmente relacionada com as demandas de estágios obrigatórios de cursos técnicos ou masters. Nesse sentido, estes estudantes relataram que a maior influência para se lançar a busca de uma oportunidade de estágio foi a obrigatoriedade colocada pela instituição. Já nas escolas de comércio, há uma cultura de buscar um estágio ainda no primeiro ano e, embora este não seja obrigatório há um representativo incentivo por parte da instituição, que acaba sendo reforçado pelo contato com os colegas contribuindo para a construção de uma cultura de trabalho no grupo estudantil.

Na sequência da inserção dos estudantes, os primeiros estágios se tornam o substituto dos trabalhos sazonais realizados anteriormente e assumem em parte a mesma função, principalmente para os estudantes das escolas de comércio. Permanece o interesse por um retorno financeiro. Reconhece-se que embora a atividade esteja mais relacionada com sua formação, esta representa apenas uma primeira experiência e, portanto, não tão representativa de suas expectativas profissionais, não devendo ocupar todo o período de férias, mas assegurando um período de lazer.

A busca do estágio pode ser uma tarefa mais ou menos difícil, dependendo das expectativas lançadas sobre as vagas e a rede de contatos dos candidatos. Entre os critérios

destacados pelos estudantes nessa procura, são apontados principalmente a localização, a remuneração e o tempo de estágio, como se observa abaixo:

Gillian (20 anos): Meus critérios? Eu gostaria de permanecer na *Île de France*. Este é o primeiro critério. Eu não gostaria que o estágio tomasse todo o tempo de férias. Gostaria de ter férias. E como eu gostaria de ter férias, eu gostaria de ser pago de maneira correta para poder pagar minhas férias. Então, em Paris, não todo período de férias e com uma remuneração não tão baixa.

Remi (22 anos): Critérios geográficos e dinheiro e a duração de estágio, três meses.

No que diz respeito ao critério geográfico, muitos estudantes tentam ficar em sua cidade de origem (na casa dos pais) ou onde fazem seus estudos, a fim de reduzir os custos e as mudanças durante o período de estágio. No caso da remuneração, embora seja facultativo para os estágios de até três meses, a maior parte dos estudantes estabelece como um forte critério de escolha, visto que têm de arcar com os custos de moradia e alimentação durante este período, principalmente se a experiência se desenvolver em localidade distinta daquela em que habitam.

Na medida em que o aluno vai avançando no curso, nota-se o crescimento das exigências em relação às propostas de estágio: em um primeiro momento são aceitas missões simples e que não tenham necessariamente uma relação direta com as expectativas profissionais futuras, atividades mais operacionais e burocráticas e menos ligadas à gestão. Ao adquirir experiência, os estudantes passam a procurar estágios que demandem mais conhecimentos e independência para sua realização, que ofereçam uma base de autonomia e responsabilidade, bem como a capacidade de criação e desenvolvimento de atividades e projetos, reportando uma maior relação com o posto que almejam no futuro.

Eric (24 anos): A partir dos 23 anos eu procurei um *métier*, o dinheiro era secundário. O importante para mim hoje é fazer algo que me agrada.

Celine (22 anos): Não é fácil encontrar uma empresa no exterior. Eu procurei algo dentro da minha especialidade (estudo de mercado) e em país anglofônico.

Como Celine, alguns estudantes estabelecem como critério que o estágio seja no exterior, pois acreditam que seja uma oportunidade para aprimorar suas competências lingüísticas. Em ambos os casos, as oportunidades de estágio se reduzem bastante, principalmente se somados os critérios anteriormente descritos, tornando ainda mais complexo o encontro da “vaga ideal”.

Nesse caso, uma dificuldade adicional foi reportada: a diferente organização dos estágios em outros países atrapalha a firmação das convenções de estágio segundo o modelo Francês, sobretudo no que se refere à forma e duração da atividade. Um dos estudantes reportou que a busca por um estágio em outro país deveu-se à possível discriminação por sua origem árabe.

Remi (22 anos): Na França eu fiz algumas pesquisas, mas não encontrei. Não sei se é devido à discriminação. Eu enviei mais de 20 currículos e não consegui. Tive de buscar estágio em outro país. Um amigo que me deu um telefone de alguém, que eu liguei.

Remi nasceu na França, mas seu pai é turcomano e carrega traços semelhantes aos de árabes. O estudante aponta que, embora não houvesse nenhuma indicação formal de discriminação, encontrou maior dificuldade se comparado aos colegas do mesmo semestre. Considerando outros momentos em que foi prejudicado pela discriminação velada que ocorre no país, recorreu a estágios no exterior na primeira vez que procurou um estágio. Desde então já tem direcionado sua busca para países que considera mais abertos para o trabalho dos imigrantes.

Quanto à pesquisa de vagas, embora existam inúmeros sites de ofertas de estágio, os estudantes entrevistados na maior parte das vezes que tentaram este caminho, costumam encontrar as vagas por meio de sua rede de conhecidos, sobretudo família e amigos, o que vem confirmar os estudos de Granovetter (2005) que destaca a influência das redes sociais para encontrar postos de trabalho. Mesmo no caso dos estágios, a atividade anterior ao emprego formal, a prática foi a mais frequentemente lembrada, indicando a importância das redes de relacionamento desde o momento da inserção no mercado.

Outra fonte referida com frequência foram os canais de oferta de estágio disponibilizados pela universidade. Nesse caso foram citados a participação de professores e representantes dos cursos como agentes de contato com o mercado de trabalho, além de canais institucionais desenvolvidos pelas escolas/universidades. Entre estes se destacam os espaços organizados para inserção profissional e as organizações de ex-alunos. Esta última indicada como uma agente que assegura a disposição de boas ofertas, uma vez que os demandantes já conhecem o sistema da universidade, o conteúdo do curso e o que podem esperar, para melhor organizar o plano de atividades do aluno em relação às atividades do curso.

Segundo os estudantes, as instituições não oferecem auxílio direto para encontrar as vagas, mas têm mecanismos que reúnem as ofertas disponíveis, tornando mais fácil o contato com as empresas.

### **13.3.2.1 As contribuições dos estágios para a vida profissional**

As experiências de estágio trazem inúmeras contribuições para a vida profissional dos estudantes, como se verifica abaixo:

Tomas (25 anos): Cada estágio me trouxe uma visão diferente da empresa, com uma experiência diferente. Não há estágio que eu lamento.

Thomas traz uma síntese das contribuições do conjunto dos estágios. Cada nova experiência permite conhecer um pouco mais da futura atividade, indo desde o conhecimento do cotidiano organizacional até a possibilidade de emprego, como se constata nas suas falas:

Marion (22 anos): Era minha primeira experiência, então eu aprendi bastante em termos de comportamento, como ocorria realmente a vida na empresa, como gerir o estresse e as responsabilidades. Mas este estágio era em uma área, a publicidade, que não me agradou muito, o que fez orientar meus estudos e outros estágios para outras áreas.

Elise (22 anos): Fazer meu lugar na empresa e conseguir ser contratada. Os obstáculos foram as longas horas de trabalho, a língua e a atividade que eu não conhecia.

Bruno (24 anos): Ele [o estágio] foi útil na medida em que eu desejava evoluir no RH mais tarde, então eu vi um pouco de como se passava no recrutamento nas empresas.

Celine (22 anos): Espero que me servirá para entrar na vida ativa e que me permita ser contratada e ter uma primeira experiência de longa duração.

Marion e Bruno falam de seu primeiro estágio na universidade. Para ambos o estágio é um momento de aprendizado e confirmação das expectativas profissionais com a área de formação escolhida. Para Marion, contribuiu para aprender sobre o cotidiano organizacional, conhecimento que vai levar para as futuras experiências. No entanto, a atividade desenvolvida não era do seu agrado, fazendo com que direcionasse seus estudos para outros setores. Bruno, por sua vez, confirmou o que esperava da formação durante o estágio, e seguiu buscando aprofundar os conhecimentos na área de recursos humanos. Estes dois exemplos mostram como se constrói a representação do estágio como período de teste ou confirmação.

Elise e Celine já vivenciam outro momento da formação, onde os estágios são vistos como meio de acesso para o mercado de trabalho. Assim, a contribuição da experiência e a possível contratação, que se tornam o grande desafio destes estudantes ao longo do período de

estágio, são vistos como algo positivo, mas um período transitório que permite ascender a um emprego.

Como se observa, o estágio é um novo marco que representa o rompimento com o período da juventude e dos trabalhos temporários e sazonais. E a conquista de um posto fixo e remunerado numa organização e numa atividade de acordo com suas perspectivas de desenvolvimento profissional.

### **13.3.3 A construção de carreira e as expectativas profissionais para o futuro**

Na sequência da pesquisa, questionava-se sobre os planos de carreira do estudante e como estes se vinculavam à experiência de estágio. Percebe-se que alguns estudantes têm um projeto profissional estabelecido. Para outros este percurso vai acontecendo na medida em que seus cursos de formação vão estreitando sua relação com o trabalho.

Eric (24 anos): Foi previsto. O objetivo foi que a cada vez ter uma experiência valorizante para poder efetuar uma solicitação em um estabelecimento de melhor qualidade a cada vez.

Marion (22 anos): Eu não planejei mesmo, este ano quando eu soube que queria fazer auditoria eu busquei a todo custo um estágio em um grande escritório de auditoria, pois eu sabia que se conseguisse seria um ótimo ponto no meu currículo. Na sequência eu sabia que é mais fácil começar pela auditoria e depois fazer alguma outra atividade que o inverso, por isto queria fazer este estágio primeiro.

Rebecca (24 anos): Não especialmente, eu fiz estes estágios para ter várias competências em diferentes áreas, mas também porque antes de começar minha vida profissional eu queria encontrar uma atividade que me agrade mesmo, e o estágio é um bom meio.

Como se observa, mesmo os estudantes que não têm um plano definido consideram o estágio de fundamental importância na construção de seu percurso e de sua carreira. Encontrar uma atividade interessante durante o estágio é o principal indicativo da carreira futura.

O estágio é um meio institucionalizado de transição entre universidade e trabalho, que possibilita testar múltiplas carreiras sem ter o compromisso de um emprego formal. Por meio do estágio, constroi uma carreira prévia que direciona os rumos do futuro profissional. Para compreender quais seriam estes caminhos, questionou-se os estudantes sobre suas expectativas profissionais futuras e como os estágios se relacionam com esta construção.

Emergiram de suas falas dois caminhos de carreira: no primeiro, a contratação surgiu como o objetivo e a principal expectativa; no segundo, os estudantes apresentaram desejos de

ascensão maior buscando chegar a um posto de alta gerência. A seguir detalha-se estes dois caminhos por meio da história de trabalho de dois estudantes.

Seguem as duas trajetórias desenvolvidas a partir dos estágios, encontradas ao longo da pesquisa. A primeira mostra o estágio como um meio de acesso a um posto de emprego formal (CDI), que foi alcançado via o último estágio realizado pelo estudante. No segundo caso, mostra-se o percurso percorrido por uma estudante, que tem como expectativa ingressar numa grande empresa.

### 13.3.3.1 Emprego formal

A história de Eric relatada abaixo apresenta o percurso mais frequente entre os jovens entrevistados. Embora seja a representação biográfica de apenas um estudante, ela sintetiza o caminho percorrido ou esperado pela maior parte dos entrevistados nesta pesquisa.

A história de Éric

Éric tem 24 anos e concluiu o *Master 2* em Recursos Humanos em 2007. Fez *licence* em Direito e economia em Chambéry, *Master 1* em Recursos Humanos em Dublin e *Master 2* em Grenoble. Os pais são franceses, o pai tem 51 anos e *licence* em química e a mãe 48 anos, com *master* em etnologia e passou no *Capes* para documentalista.

Éric reconhece o trabalho como muito importante e busca um emprego para ser útil à sociedade e manter-se, as demais esferas de sua vida se organizam ao redor do trabalho.

Éric teve seu primeiro trabalho aos 18 anos, para ganhar um pouco de dinheiro, não tinha expectativas profissionais. Ele destaca a grande diferença entre as primeiras atividades que realizou entre 18 e 23 anos, que eram apenas para se manter e ganhar um pouco de dinheiro. A partir dos 23 ele passa a procurar atividades vinculadas à profissão e o dinheiro fica em segundo plano.

Na busca do primeiro estágio não teve ajuda da universidade, enviou 50 currículos e nenhum foi aceito, o tempo para encontrar o estágio começou a ficar curto e finalmente encontrou um por indicação, seu critério principal de escolha era a missão que deveria realizar. Nesse estágio, em razão da indicação não foi preciso fazer uma seleção.

Na empresa, Éric ficou encarregado do acompanhamento do *upgrade* do CRM (*Customer relationship management*), que não estava diretamente ligado com as disciplinas do seu curso. Para Éric, universidade e empresa são dois mundos distintos, mas que devem existir paralelamente para a boa formação do estudante. O estágio teve uma duração de 3 meses. Seu principal desafio foi de mostrar um bom trabalho de modo a ter referências para postular vagas futura.

No segundo estágio Éric enviou currículo e foi chamado para uma entrevista. O estágio era na área de recursos humanos e teve uma duração de 6 meses e foi contratado ao final do período.

Éric já tinha organizado seu projeto profissional e esperava obter experiências que o valorizassem e que permitissem ingressar em empresas melhores a cada novo contrato. Para o futuro espera progredir dentro da empresa em termos de responsabilidades, atividades realizadas e salário.

Entre as expectativas mais frequentes de inserção profissional está o de encontrar um emprego formal. Para a maior parte dos jovens entrevistados o estágio é, mais do que um



período de aprendizado, uma porta de entrada para o mercado de trabalho, um meio de encontrarem uma posição formal em uma organização. Nota-se que não foi destacada a importância de que este emprego seja em uma grande empresa, mas o mais importante é que seja uma atividade agradável, que permita ganho financeiro e realização profissional.

Dorotée (23 anos): Eu quero ser competente no meu trabalho, mesmo que seja necessário trabalhar e retrabalhar.

Adrien (21 anos): Espero entrar numa empresa que me permita evoluir.

Bernard (22 anos): Espero encontrar um trabalho verdadeiro, Para isso leio bastante para aprender coisas sobre os temas que eu encontro no meu cotidiano.

Elise (22 anos): [Espero encontrar] um trabalho a altura de minhas expectativas, de responsabilidades e salário, e a possibilidade de evoluir

Sara (24 anos): Espero encontrar um emprego com uma boa remuneração e que seja interessante.

Apesar de integrarem um grupo favorecido, do ponto de vista da formação, entre os maiores medos dos estudantes entrevistados, está o risco de não encontrarem emprego fixo ou até mesmo ficarem desempregados. Consideram difícil encontrar um posto fixo no mercado de trabalho atual, o que requer um esforço adicional durante o período de estágio para que sejam contratados. Conseguir um posto efetivo e de acordo com sua formação é o principal objetivo profissional.

A preocupação em encontrar um posto fixo e que ofereça uma remuneração compatível e de acordo com sua formação evidencia em certa medida a angústia dos jovens franceses no mundo em que os contratos por prazo determinado crescem e se complexifica o processo de entrada no mercado de trabalho. Segundo Foundeur e Minni (2005), os empregos dos jovens representam o principal motor das mudanças estruturais que ocorrem no mundo do trabalho e os jovens se tornam os vetores de ajuste quando do aumento da oferta de mão-de-obra. Como este país por muito tempo viveu a estabilidade do *welfare state*, e as gerações anteriores não passaram pelas dificuldades de ingresso, tais mudanças são recebidas com bastante receio por esta nova geração.

A expectativa não é apenas de encontrar um emprego, mas que este esteja de acordo com sua formação. Confirma-se o aumento das expectativas profissionais desta geração (NICOLE-DRACOURT, ROULLEAU-BERGER, 2002) e a preocupação com a permanência num status de trabalho indeterminado e precário.

### 13.3.3.2 O posto elevado na grande organização

A história de Rebecca apresenta um desejo maior dos estudantes, além de encontrar um emprego fixo, esperam que este seja numa grande empresa e num posto de destaque. Para tanto, reconhecem a necessidade de maior empenho ao longo do curso e de experiências profissionais em grandes empresas para facilitar seu reconhecimento posteriormente por outras organizações de maior porte.

A história de Rebeca

Rebecca tem 24 anos, fez *licence* em Economia e gestão de empresas na universidade Nacional do Quirguistão<sup>85</sup>, *Master 1* em diagnóstico econômico das empresas e *Master 2* em Auditoria e controle na Universidade Pierre Mendès France. Os pais são quirguistaneses, o pai tem 62, é formado em engenharia e a mãe 52 anos e é matemática. Ambos trabalham em um hotel no Quirguistão.

Para Rebecca o trabalho é uma forma de ganhar a vida, ser autônoma e valorizar seu período de estudos. Ao longo dos anos de trabalho destaca que um grande aprendizado foi reconhecer o empenho dos pais em pagar “seus caprichos”.

Ela começou a trabalhar aos 19 anos cuidando de crianças, esta era a forma de custear seus estudos e se tornar independente dos pais.

Aos 21 anos Rebeca realiza seu primeiro estágio, que era requisito para a conclusão do curso de *Master 1*. Não teve suporte da universidade para a busca do estágio, seu critério principal seria que fosse em um grande grupo internacional, que acreditava que teria uma integração mais fácil para alguém que não é de origem francesa, além disso queria aplicar seus conhecimentos de idiomas em uma missão interessante. Conseguiu a vaga ao se inscrever diretamente no site da *Cars France*, candidatando-se para uma vaga.

Após ter enviado currículo e carta de motivação, foi chamada para uma entrevista e iniciou o estágio em seguida. A experiência foi interessante, ficou responsável pela análise financeira dos fornecedores da empresa, atividade que foi claramente explicada e acompanhada ao longo do estágio. Esta atividade representava o mesmo tipo de análise que aprendera ao longo de sua formação. O principal desafio foi a auto-confiança para reconhecer seu espaço dentro da hierarquia da empresa e a integração à equipe. Este primeiro estágio teve uma duração de 9 meses e suas principais contribuições foram ajudar na confiança e ter o nome da empresa no currículo para postular futuras vagas.

A segunda experiência, também de seis meses de duração, foi em um pequeno escritório, onde ficou responsável por auditorias externas. O principal desafio foi a falta de conhecimento de técnicas fiscais, além disso, a carga de trabalho era pesada e os horários extensos. Este estágio ajudou-a a decidir que não queria trabalhar em auditoria e passou a buscar um estágio em controle de gestão.

Após esta experiência, Rebeca conseguiu uma autorização da universidade para repetir o ano de *Master* e fazer um estágio em controle de gestão numa grande empresa, visto que as pequenas não a interessavam. O processo de seleção seguiu o processo de carta de motivação e currículo e entrevistas com o responsável direto e com o superior imediato.

Como atividade, ela analisa as performances operacionais de rentabilidade por linha de produtos e custos estruturados, faz pesquisas, construção e análise das informações financeiras e síntese destinada ao comitê diretivo. Rebecca sentiu falta de conhecimentos específicos relativos a programas de controle que utiliza. O estágio deve ter a duração de um ano, trata-se de um caso especial que foi autorizado pela universidade.

Um dos principais desafios é a proximidade e controle direto do chefe imediato. A principal contribuição foi a certeza de que quer seguir em controle de gestão.

<sup>85</sup> O Quirguistão, também conhecido como República Quirguiz, situa-se na Ásia Central e é ex-integrante da antiga União Soviética. Tem fronteiras, a norte com o Casaquistão, a oeste com o Uzbequistão, ao sul com o Tadjiquistão e a sudeste com a China.

Para o futuro, Rebecca espera crescer rapidamente na carreira e se tornar diretora de finanças de uma grande multinacional. Para acelerar esse processo, pensa fazer um MBA no futuro .

Dois dos entrevistados relataram que esperam encontrar um posto de alto nível numa grande empresa, no entanto, reconhecem que esta trajetória é longa e demanda um esforço adicional para os estudantes que pretendem seguir este caminho. Estes jovens buscaram fazer estágios no exterior e, no caso de Rebecca, um estágio de um ano, como uma forma de aprofundar conhecimento e ganhar experiência para postular um posto desafiador já na primeira atividade profissional.

Estes estudantes orientam-se para os estágios em grandes empresas. Ao buscarem uma vaga, estabelecem como critério fundamental que seja em uma grande empresa e que esta traga um diferencial para seu currículo contribuindo para facilitar estágios e empregos futuros. Estes estudantes não esperam que o desenvolvimento profissional ocorra muito rapidamente, ele deve ocorrer paulatinamente, mas com constância a partir do momento do ingresso na empresa. Uma vez nela ingressando, acreditam que mostrando o potencial que têm para oferecer, serão reconhecidos, iniciando o projeto de galgar lentamente os níveis até chegar a um posto elevado.

Interessante marcar que os dois jovens, apesar de nascidos na França, não são de origem francesa, um é turcomano e outra quirguistã. Embora não se possa afirmar que a origem determine as expectativas profissionais de maneira definitiva, revela que características étnicas e as influencias familiares podem contribuir na definição dos caminhos traçados pelos estudantes.

#### **13.3.4 Considerações sobre a inserção profissional dos entrevistados**

Observando o todo do processo de inserção numa perspectiva de passado, presente e futuro, constata-se que esta ocorre em diferentes etapas e cada novo momento da trajetória tem objetivos e desafios distintos, segundo a perspectiva dos entrevistados.

Primeiramente, entre 16 e 18 anos iniciam as primeiras experiências visando obter recursos para custear as viagens de férias e as festas do período de curso. Esta primeira entrada não está diretamente vinculada as suas expectativas profissionais, embora possa ser o momento da socialização inicial no mundo do trabalho. O trabalho pesado na construção civil

e na agricultura foi citado como atividades a que recorrem sazonalmente, visto que não há uma preocupação com o tipo de trabalho, mas com o resultado financeiro que esta aporta.

Estes trabalhos ocorrem até que se inicie a formação voltada para a profissão, normalmente a partir do terceiro ano na universidade no caso dos estudantes de Administração. Neste momento os trabalhos de verão são substituídos pelos estágios, que ocorrem no mesmo período do ano. Diferente das atividades sazonais, os estágios devem estar vinculados ao curso de formação e contribuir para que o estudante conheça de sua futura profissão, mesmo que seja para dar um novo direcionamento em sua carreira.

Por meio dos estágios, o estudante pode explorar os diversos campos da gestão, encontrando aquele com o qual mais se identifica. Estas atividades também representam o momento de passagem da universidade ao mundo do trabalho, sendo importante para que os estudantes possam apresentar no seu currículo. Nesse sentido, o estágio se estabelece como uma carreira prévia, quando adquire não apenas o conhecimento prático, mas também as credenciais necessárias para um posto efetivo. As experiências de estágio no currículo se tornam a confirmação de que está apto a se candidatar a emprego, quando este não se torna na via de acesso direto, com a efetivação do estudante no final do período.

A inserção profissional de modo amplo se institucionaliza em duas etapas para esta geração e que tem objetivos distintos dentro do processo de passagem à vida adulta. A primeira representa uma atividade que tem por objetivo apenas o ganho financeiro que garantirá o aproveitamento de atividades de lazer (férias e festas) característicos do período de juventude. Nessa etapa não há preocupação com a seleção das atividades, embora haja incentivos da família que os direcionam para certos setores.

Na segunda inserção, reforçam-se os aspectos de profissionalização e a escolha passa a ser mais criteriosa. Os estágios são um meio de ingressar nas organizações confirmando suas expectativas profissionais ou redirecionando para outros ramos de atuação. Mais uma vez as contribuições da família e dos colegas próximos são importantes para encontrar oportunidades de estágio que aportem maiores contribuições para a formação de uma carreira.

Os estágios configuram-se como um meio institucionalizado para encaminhar os jovens para o mercado de trabalho, afirmando seu caráter pedagógico e de passagem para a vida adulta. No entanto, traz consigo também o risco de uma inserção precária que é o maior receio da atual geração francesa (GALLAND, 2000). Um estágio que não traga contribuição para os estudantes é visto praticamente como um ano perdido, visto que são as duas ou três

experiências de estágio que permitem que este conheça sua área e adquira o preparo necessário para um trabalho fixo.

A maior parte dos estudantes espera que, por meio dos estágios ou após este, encontrem um emprego formal, concluindo assim seu processo de inserção profissional. Este emprego deve estar de acordo com o nível de estudos que alcançaram, que seja interessante e satisfatório e possibilite um salário equivalente à formação. Este ponto final do processo de inserção é considerado um grande desafio para os jovens, que já incorporaram os receios de uma geração que cresceu no período em que o emprego formal perde espaço para os contratos temporários.

Para um pequeno grupo de jovens, os estágios, mais do que meio de ingressar nas empresas, são o caminho de acesso às grandes corporações, onde não esperam apenas um emprego fixo, mas ser um gestor. Como no caso dos estudantes brasileiros, a imagem da grande empresa é um fator adicional a ser considerado na seleção dos estágios, pois acredita-se que estas possibilitam maior destaque para os currículos e facilitam o ingresso em postos melhores no futuro.

Aspectos relacionados à discriminação por gênero e origem étnica são apontados como um desafio adicional para alguns estudantes. Os estudantes de origem árabe, mesmo que tenham cursos reconhecidos, apontam dificuldades para encontrar vagas de estágio na França, recorrendo a estágios no exterior e já planejando uma carreira em países com maior miscigenação e que valorizem mais as características adquiridas (títulos, certificados, experiência profissional) do que os adscritos (gênero e origem).

Não foi possível identificar diferença marcante no processo de ingresso dos estudantes oriundos da Escola de Comércio e da universidade. Embora alguns estudantes tenham apontado que o curso na Escola de comércio lhes garante automaticamente um *status* diferenciado no mercado de trabalho, quando relataram suas experiências de estágio, estas se assemelham no desenvolvimento, contribuições e desafios com aquelas dos estudantes dos cursos de *Master* na universidade. Esta semelhança pode ser atribuída à qualidade e ao reconhecimento do curso de gestão da universidade pesquisada, que pode garantir um status semelhante ao da Escola de Comércio.

De modo geral, constata-se que para os estudantes de gestão franceses, os estágios se tornaram uma etapa institucionalizada do processo de inserção profissional, não apenas pela obrigatoriedade para conclusão do curso, mas como um momento de construção de uma

experiência prévia a ser considerada ao postularem oportunidades de emprego futuras. No entanto, apesar do caráter positivo do estágio, paira o receio de que estes sejam contratações precárias que não contribuam para a formação do estudante, representando uma experiência perdida, que pode ter um alto custo no processo de inserção.

## **PARTE V: Considerações Finais, Proposições e Sugestões**

Ao longo desta tese buscou-se verificar quais são as representações que os universitários sobre a sua experiência de estágio e suas implicações desta para a sua inserção profissional no atual contexto socioeconômico brasileiro e francês. Para tanto, partiu-se do referencial sobre a construção da juventude, o mercado de trabalho e suas mudanças atuais e a inserção profissional, bem como a relação destes conceitos com os estágios.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como ocorre a prática dos estágios dos universitários e as representações que estes constroem sobre esta experiência no atual contexto socioeconômico brasileiro e francês. Para alcançá-lo entrevistou-se estudantes de instituições públicas e privadas de Porto Alegre (Brasil) e Grenoble (França). A partir das respostas e do referencial teórico mobilizado buscou-se compreender como a prática dos estágios tem se relacionado com a inserção profissional dos estudantes de Administração nestes dois países.

A seguir são reapresentados os objetivos específicos e como estes foram trabalhados ao longo da pesquisa.

### **A) Analisar como os aspectos históricos (sociais, políticos e econômicos) e estruturais têm condicionado os atuais modelos de estágio presentes Brasil e na França.**

Para alcançar este primeiro objetivo foi feito levantamento documental, principalmente artigos que apresentaram as mudanças sócio-econômicas, a estrutura ocupacional e de ensino de cada país.

No caso do Brasil, o foco de análise voltou-se para as mudanças econômicas e sociais ocorridas em meados do século XX que marcaram a passagem de um país agrário a uma nação predominantemente urbana como a ampliação da industrialização, escolarização e urbanização. Entre os aspectos importantes para o desenvolvimento do país está o crescimento do ensino superior que ocorre principalmente a partir da década de 1990.

No entanto, este crescimento deu-se principalmente pela expansão do setor privado de ensino, que assume características mercantis e, aumenta rapidamente, invertendo a relação de carência que havia de profissionais formados para um quase excesso de graduados. Desta

forma se verifica que a estrutura de ensino e ocupacional se desenvolve separadamente no país.

A juventude que, por muito tempo, não fora considerada um grupo de destaque no país, constitui-se como foco de interesse apenas ao longo da década de 1980, primeiramente pelo aspecto político do seu envolvimento em movimentos como o das diretas<sup>86</sup>, e mais tarde em função das dificuldades de ingresso no mundo do trabalho, envolvimento com a violência e comportamento apolítico.

Para caracterizar o contexto em que se inserem os estágios na França abordou-se o crescimento do número de empregos atípicos e a redução de postos de trabalho decorrentes da flexibilização dos contratos de trabalho, transformações que atingem principalmente os jovens, que se tornam o grupo pelo qual ocorrem os ajustes às alterações ocorridas no mercado de trabalho.

O risco de um trabalho por tempo determinado ou precário associado às expectativas de ascensão profissional faz as famílias investirem na formação dos filhos, aumentando o tempo de formação, com isto há um alargamento do período de estudos e, conseqüentemente, da juventude. Paralelamente ao aumento dos níveis de formação verifica-se a ampliação das exigências de qualificação nas empresas. Para um mesmo posto de trabalho, a atual geração tem maior formação que as anteriores, e, no entanto, estes jovens têm menos experiência em função da entrada mais tardia no mercado de trabalho.

A descrição destes contextos dá a base para a compreensão de alguns elementos da organização dos estágios atualmente, entre eles destaca-se o crescimento da importância dos estágios não-obrigatórios no Brasil, que se assemelham a contratos por tempo determinado e transformam-se no principal meio de ingresso dos estudantes no mercado de trabalho, enquanto os estágios obrigatórios passam a ser considerados apenas trabalhos de aula. Já na França, a permanência do estágio ligado ao currículo e a conclusão do curso universitário faz com que os mesmos sigam sob a tutela das universidades como elemento obrigatório para a formação do estudante.

## **B) Descrever como se organiza o “mercado de estágios” em cada país.**

Esse objetivo foi atingido seguindo três caminhos de análise: a apresentação dos aspectos legais do estágio, as representações que os estudantes constroem a partir da sua

---

<sup>86</sup> Movimento estudantil e de grande parte da sociedade brasileira.



experiência de estágio e analisando a relação dos estudantes com os demais atores (instituições de ensino superior, organizações onde estagiam, Estado e centros de integração, no caso brasileiro) que constroem o espaço dos estágios.

Para o Brasil, inicia-se com a descrição dos três momentos da legislação sobre estágios, que ocorreram ao longo dos quatro anos de desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente se aponta aspectos importantes da Lei de Estágios de 1977. A seguir, são relatados os principais pontos de discussão sobre a nova lei e as mudanças advindas da sua aplicação, promulgada em setembro de 2008. Analisando o conjunto dos aspectos legais verifica-se que tanto as discussões da nova lei quanto a sua versão atual evidenciam uma aproximação dos estágios com os contratos de trabalho com carteira assinada com a incorporação de benefícios e remuneração obrigatória. Embora possa ser visto como um ganho para os estudantes, as mudanças na lei aumentam a responsabilidade destes durante os estágios, uma vez que obtiveram as vantagens reclamadas nos últimos anos. Estas, ao mesmo tempo em que buscam evitar que o estágio permaneça como sinônimo de “mão-de-obra barata”, acabam por aproximar os direitos do estagiário aos do trabalhador efetivo, vinculando-os ainda mais às demandas da esfera produtiva. Isto pode representar um aumento do nível de exigência por parte das organizações durante o período de estágios, fazendo com que estes se tornem ainda mais semelhantes aos contratos temporários.

Quanto às representações sociais, a maior parte dos significados encontrados (meio de acesso, período de teste, remuneração, trabalho precário e desvalorização simbólica) estão relacionados com o mercado de trabalho, enquanto o aprendizado fica num plano secundário. A maior parte dos estudantes já considera o estágio como se fosse uma atividade produtiva visto que este pode ser sua forma de acesso ao desejado emprego estável, bem como o momento de construção do currículo e de uma carreira prévia, que favorecerá sua trajetória laboral futura.

A organização dos estágios no Brasil mostra que as empresas têm elevado os requisitos demandados e tornado o processo de seleção cada vez mais rígido, similar aos praticados para os empregos efetivos. As atividades desempenhadas variam, mas na medida em que os estudantes avançam no curso e adquirem experiência – que é indicada no seu currículo – tendem a enfrentar tarefas mais complexas, com maiores responsabilidades e sendo cobrados por resultados. Pelas manifestações dos estudantes, evidencia-se a importância do envolvimento do tutor responsável na empresa, que se torna fundamental para o desenvolvimento do estudante e o atingimento de seus objetivos durante o estágio. No

entanto, a tutoria interna não parece ser uma preocupação das empresas e, normalmente ocorre de acordo com a disposição do funcionário encarregado ou algum colega disponível para orientar o estagiário.

Na ação dos atores externos à empresa nota-se que, no Brasil, as universidades passaram para os centros de integração o papel de acompanhamento e avaliação dos estágios. Os centros de integração assumem um papel central na organização dos estágios, no entanto, tratam os estudantes como se fossem parte de um negócio, dando maior enfoque para a correta alocação do mesmo e sua permanência nesse mercado do que a efetivação de um acompanhamento rigoroso orientado para seu aprendizado. Neste cenário abre-se espaço para o surgimento de distorções onde os estágios assumem características de contratos temporários, os estudantes são explorados e não há cumprimento da legislação. A falta de controle permite que estudantes realizem mais de um estágio ao mesmo tempo, permaneçam além do limite possível (dois anos) na mesma organização. De modo geral, nestas situações os estágios se assemelham ainda mais ao emprego formal, porém, sem o mesmo amparo legal.

Na França, a legislação sobre os estágios reforça a importância do contrato tripartite firmado na assinatura da convenção, onde se estabelecem as responsabilidades das organizações, instituições de ensino e estudantes. Além disso, estabelece remuneração mínima e os benefícios a que o estudante tem direito durante o estágio, de acordo com o tempo de duração deste.

Analisando o conjunto das representações sociais, tanto dos estudantes brasileiros quanto dos franceses, constata-se que o estágio é visto como um período de transição, de passagem da juventude à esfera adulta na profissão. Nesse sentido não significa apenas inserção profissional, mas também experimentação e confirmação das expectativas que o estudante tem com a vida profissional. Inclui-se também o grande medo desta geração, de não encontrar um emprego fixo e ficar migrando de um trabalho temporário para outro nas mesmas condições, sem que consiga um emprego estável e que possibilite seu crescimento profissional.

No mercado de estágio francês, verificou-se que as empresas valorizam o potencial e o percurso de formação do estudante, mas na medida em que este avança no curso e se candidata para vagas mais desafiadoras, a experiência também se torna importante, sendo considerado por alguns como elemento decisivo. A tutela interna é considerada fundamental para alcançarem um bom resultado no estágio, no entanto nem sempre encontram um tutor disponível, que contribua para sua formação.

No que se refere à ação das instituições de ensino, o acompanhamento é mais visível no caso dos estágios obrigatórios, embora mesmo nestes, em que há um professor designado, alguns estudantes relataram não obter acompanhamento. No caso dos estágios voluntários, que foram relatados principalmente pelos estudantes das escolas de comércio, o acompanhamento da instituição fica restrito à assinatura da convenção de estágio.

Os colegas foram apontados como importantes na formação da rede de contatos para encontrar estágio, indicando que não há (ou é reduzida a) concorrência direta entre estudantes na busca por oportunidades.

**C) Analisar as relações que se estabelecem na esfera da aprendizagem e na inserção no mercado de trabalho por meio dos estágios.**

Nesse item se verificou que tanto no Brasil quanto na França os estágios constituem uma forma de aprendizado prático que contribui para a inserção profissional. Esta contribuição pode não ocorrer no estabelecimento de uma carreira linear, visto que para muitos o estágio representa um momento de redirecionar sua trajetória e explorar outro setor ou ramo de formação.

Seja na confirmação ou no redirecionamento, o estágio é importante no processo de inserção profissional dos jovens estudantes de Administração. Constitui um primeiro momento da carreira no qual há maior flexibilidade e tolerância para erros e correções de trajetória, além de um nível moderado de concorrência, se comparado àquela que vão encontrar nos momentos posteriores do processo de entrada no mercado de trabalho.

Para aqueles que obtiveram a confirmação da carreira desejada, o estágio é o meio de acesso às empresas, caminho pelo qual podem mostrar seu conhecimento e competências, sendo, posteriormente, contratados. Para aqueles que não pretendem vínculos com a mesma, este é um período de espera e preparo, em que estudam ou adquirem meios para prosseguirem na busca da carreira desejada.

Os estágios representam um período de inserção em que pode haver idas e vindas entre o emprego formal e o tempo de formação, que se verifica no caso brasileiro, ou uma sucessão de períodos vinculados aos cursos de formação, como se verifica no caso francês. Nestas duas perspectivas, observa-se o que Pais (1991) indica como a instabilidade do processo de inserção. Ao contrário do que acontecia outrora, quando a passagem da escola/universidade ao emprego era automática, atualmente o ingresso no mundo do trabalho é lento e gradual,

intercalando momentos de formação e de trabalho, nos quais os estágios assumem papel central.

Assim, por um lado os estágios representam um meio de acesso facilitado dos estudantes ao mundo do trabalho, contribuindo para o processo de inserção. Por outro, a ampliação do número e da duração dos estágios realizados antes de conquistarem um posto formal evidencia a ampliação do período de transição para a esfera laboral, que pode, por vezes, passar por vínculos precários.

#### **D) Levantar as expectativas de desenvolvimento do jovem como profissional a partir do mercado de trabalho.**

A partir da experiência de estágio encontrou-se cinco possíveis trajetórias profissionais entre os estudantes do Brasil (busca de um cargo elevado, emprego formal, função pública, empreendedorismo e carreira universitária) e duas na França (conquista de um contrato de duração indeterminada (CDI) e inserção rumo a um cargo elevado). A experiência do estágio encontra-se no centro da formação da carreira e normalmente contribui para orientar o rumo profissional. Para aqueles que buscam um emprego estável, o estágio é a via de acesso às empresas, quando podem entrar como estudantes, mostrar seu trabalho e serem contratados.

No Brasil, os estudantes que esperam uma rápida carreira rumo a um posto diretivo, o estágio é um meio de adquirir conhecimento e experiência, sobretudo em grandes empresas, enriquecendo o currículo. O currículo torna-se uma credencial de destaque que permite ao estudante postular vagas mais valorizadas, que normalmente estão vinculadas aos programas de *trainee*, onde os estudantes acreditam que terão um desenvolvimento mais acelerado na empresa.

Os que pretendem seguir pelo empreendedorismo, função pública ou na universidade (via ensino e pesquisa) o estágio é o momento em que se certificam que não pretendem atuar nas empresas, mesmo e, sobretudo a partir da experiência de estágio nas grandes empresas. No entanto, para cada trajetória, os estudantes têm uma forma de utilizar a experiência de estágio. Para os futuros empreendedores, o estágio é o momento de aprender sobre as diferentes áreas da administração para que futuramente possam agregar esses conhecimentos no desenvolvimento de suas próprias empresas. Para os que pretendem seguir pela função pública, o estágio é um período moratório em que estudam se preparando para a prestação de concursos; em alguns casos chegam a ser efetivados, mas esperam a segurança do emprego

público para poder se desenvolver com maior segurança. Aqueles que se direcionam para a Academia têm no estágio um momento de negação do vínculo com as empresas e buscam atividades no interior da universidade já se preparando para a continuação dos estudos no Mestrado tão logo acabem a graduação.

Na França, o contrato por tempo indeterminado foi a trajetória mais relatada pelos estudantes, o qual esperam alcançar ao final do último estágio do curso. Embora estando vinculados a cursos reconhecidos, que facilitam seu ingresso no mercado de trabalho, a maior parte destes jovens tem receio de não conseguir um posto e ter de ficar migrando entre atividades temporárias.

Outro caminho relatado refere-se ao ingresso numa grande corporação, com vistas a alcançar um posto de destaque a curto ou médio prazo. Esta expectativa foi apresentada principalmente por filhos de imigrantes nascidos na França, que também relataram a necessidade de um esforço adicional durante o período de formação para já ingressarem no mercado de trabalho com um bom currículo e em alguns casos a necessidade de experiências no exterior para amenizar a discriminação nos processos seletivos do país.

De modo geral, o estágio ao colocar o estudante em contato com o mercado de trabalho abre espaço para uma diversidade de possibilidades de orientação de sua carreira futura, sendo que o risco da precariedade, ainda que não experimentada pela maioria dos jovens entrevistados permanece como um “fantasma” que os acompanha ao longo do processo.

#### **E) Analisar a relação estabelecida com o trabalho pelos universitários a partir da experiência do estágio.**

Durante os estágios os estudantes estreitam sua relação com o mercado de trabalho e embora possam ter alguma experiência profissional anterior, os estágios são reconhecidos como o momento em que trabalho e profissão se vinculam. Tanto na França quanto no Brasil os estudantes relataram que as experiências anteriores ao estágio serviram apenas para uma socialização inicial na esfera do trabalho ou para ganhar dinheiro para custear seus estudos ou lazer.

Os estágios representam o início de uma carreira e a vinculação a uma área profissional com a qual se identificam, ou esperam se identificar. O estágio é o primeiro momento da construção de uma identidade profissional direcionada para alguma área.

Para os estudantes brasileiros o estágio é o momento em que a prática profissional se torna mais importante que o aprendizado teórico, quando normalmente deixam o curso universitário em segundo plano para poderem se dedicar ao desenvolvimento de suas competências.

#### **F) Propor melhorias para a organização dos estágios nos países estudados.**

A partir da análise da situação dos estágios no Brasil e na França e observando-se os aspectos positivos e negativos das vivências dos estudantes e do desenvolvimento dos estágios faz-se algumas proposições. Estas propostas são voltadas para os diferentes atores que fazem parte da prática de estágio e visa proporcionar uma melhor organização para o desenvolvimento dos estágios vinculados a inserção profissional.

#### **Para as universidades:**

Para as universidades, sobretudo do Brasil (algumas das instituições francesas já possuem), sugere-se a estruturação de um projeto de carreira vinculado ao curso e à inserção profissional dos estudantes. Assim, propõem-se um plano que vincule descoberta profissional, orientação personalizada e projeto profissional do aluno:

- Nos semestres iniciais apresentar os diferentes caminhos de formação em administração (finanças, marketing, recursos humanos, compras, vendas, produção, logística) e propor que o estudante identifique as áreas maior interesse, e estabelecer um currículo de disciplinas que permitam uma visão teórica destas áreas;

- Debater sobre os diferentes caminhos de carreira profissional (empresa privada, funcionalismo público, empreendedorismo, carreira acadêmica, etc.) e propor que o estudante construa um projeto profissional, estabelecendo um objetivo de carreira. A partir daí levar o estudante a traçar um plano de ação que permita testar/confirmar objetivos estabelecidos e iniciar o desenvolvimento de sua carreira;

- Criar uma área de direção de estágios, de empregos e de carreiras, ampliando a abertura rumo ao mundo do trabalho e prever um estágio obrigatório em cada curso, bem como um observatório dos percursos estudantis e de inserção profissional.

- Apresentar os estágios como uma forma de ingresso no mercado de trabalho e oferecer meios (palestras, seminários, disciplinas) que instruem e orientem os estudantes na busca de vagas e avaliação destas oportunidades de acordo com seu plano profissional;

- Criar mecanismos para o acompanhamento efetivo dos estágios, estabelecendo professores tutores que, periodicamente (no mínimo uma vez por semestre), contatem a empresa e o estudante. O contato com a empresa serve para acompanhar o desenvolvimento do estudante na empresa. A entrevista com o estudante permite acompanhar o desenvolvimento do estágio, averiguando como esta experiência está contribuindo para seu desenvolvimento e como ele se vincula ao seu projeto profissional.

- Estabelecer um contato próximo com as empresas para o desenvolvimento conjunto de ações para melhorias nos programas de estágio: Possíveis caminhos são a criação de comitê universidade-empresa e associação de ex-estudantes como forma de reforçar a aproximação com as empresas.

### **Para os estudantes**

- Criar um projeto profissional a partir das possibilidades de carreira que lhes interessa, estabelecendo objetivos e um plano de ação, tendo como referência fundamental o Projeto Pedagógico;

- Buscar experiências de estágio que estejam de acordo com seu projeto profissional e que permitam aprendizado, experiência em atividades que lhe interessem e testar/ confirmar ou redirecionar os rumos de seu projeto profissional;

- Buscar orientação da universidade (professor responsável) sobre as dúvidas que surgem ao longo do estágio;

- Relatar para as instituições de ensino os estágios que não estejam de acordo com o plano de formação, aprendizado e desenvolvimento profissional.

### **Para as organizações:**

- Criar programas de estágio vinculados à política de desenvolvimento e plano de carreira na empresa, visto que é um período em que podem acompanhar o aprendizado do jovem trabalhador, identificar potenciais e prepará-lo para futuras vagas na organização;

- Estabelecer uma política para criação de vagas vinculadas a um projeto específico a ser desenvolvido pelo estudante, como as missões existentes no sistema francês. Desta forma é possível acompanhar o desenvolvimento do estudante, dando aos poucos maiores responsabilidades e favorecendo um aprendizado contínuo. Além disso, evitaria a criação de vagas de estágio vinculadas à necessidade de um funcionário permanente;

- Incorporar elementos da formação do estudante (histórico escolar, disciplinas cursadas) ao processo seletivo, como meio de aproximar a formação recebida das atividades a serem realizadas na empresa;

- Estabelecer parcerias com instituições de ensino e criar programas de divulgação das vagas existentes, do perfil profissional procurado pela empresa, para ter uma seleção mais efetiva e candidatos mais próximos ao esperado pela empresa;

- Trabalhar o estágio como um programa de desenvolvimento, que permita avaliar as competências e o potencial dos estudantes para a organização;

- Oferecer uma bolsa que seja interessante para o estudante, mas que, ao mesmo tempo esteja de acordo com as políticas de remuneração da empresa, evitando que ocorram situações em que o estagiário quando efetivado tenha um salário inferior à bolsa.

### **Para o Governo:**

Ao analisar os estágios, sobretudo no Brasil, identifica-se que a falta de atualização das leis e as tendências de flexibilização do trabalho levou ao crescimento de estágios precários. Como forma de evitar que esta prática venha a crescer e para aprimorar este período propõem-se:

- Estabelecer mecanismos de controle do acompanhamento dos estágios realizados pelas universidades;

- Criar formas de incentivo às empresas para estimular o desenvolvimento do estágio dentro de uma perspectiva voltada para a formação e inserção profissional;

- Incorporar aos levantamentos nacionais questões relacionadas aos estágios como forma de identificar sua dimensão e impacto na economia dentro de uma perspectiva nacional;

- No Brasil, criar um observatório da inserção profissional para acompanhar os primeiros anos do estudante depois da formação e como se dá seu ingresso no mercado de



trabalho, sobretudo para o nível superior que tem crescido em números no país, mas não tem recebido atenção correspondente a esse crescimento nas pesquisas de inserção profissional.

As sugestões são apresentadas de maneira ampla, pois sua aplicação deve estar relacionada com as particularidades de cada curso e instituição, e com a estratégia de cada empresa. No entanto, acredita-se que seguindo estas sugestões a organização dos estágios poderia chegar a outra forma de estruturação, onde todos os autores envolvidos podem ser beneficiados.

### ***Limitações***

A presente pesquisa tem algumas limitações inerentes à postura epistemológica e metodológica adotadas pelo pesquisador. Primeiramente, a escolha de um curso único, se por um lado permite aprofundar o conhecimento sobre o processo de formação e inserção profissional dos jovens que seguem esta profissão; por outro, representa apenas uma das realidades das juventudes universitárias, não podendo ser estendido a outros cursos ou áreas de formação.

Em segundo lugar, ao tomar as instituições como ponto de partida, ficamos sob o efeito da cultura e dos valores sociais que constroem aquela organização. Isso contribui para a formação dos sujeitos que dela fazem parte contribuindo para a construção de sua história. Podemos confirmar este efeito ao longo da pesquisa, com comportamentos semelhantes entre estudantes de uma mesma instituição. No entanto, como alguns elementos explorados, como as distorções nos mercados de estágio e ações (que podem ser de gestores individuais) destas universidades, que poderiam comprometer sua imagem. Assim, optou-se por não revelar o nome destas organizações e, conseqüentemente, não aprofundar em elementos particulares caracterizam o processo de estágio.

Um terceiro ponto importante refere-se exclusivamente à pesquisa realizada na França. Como o pesquisador não era nativo daquele país e não tinha o mesmo nível de interação com os entrevistados das instituições de ensino, alguns elementos do mercado de estágios ou do processo de inserção podem não ter recebido o devido aprofundamento, ou ter sido analisado sob um “olhar estrangeiro”. Mais do que uma limitação, trata-se do reconhecimento de que características particulares do pesquisador interferem na construção do projeto de pesquisa e é

preciso ter consciência e deixar claro que elementos podem ter interferido na construção do projeto de pesquisa.

Outra limitação importante foi a mudança da lei dos estágios no Brasil em meio à pesquisa de campo, ou seja, em setembro de 2008, que gerou certa dúvida na resposta dos estudantes, assim como transformações significativas no desenvolvimento dos estágios que não puderam ser acompanhadas pela limitação de tempo da pesquisa.

No início havia a intenção de entrevistar o estudante antes e depois da experiência de estágio, o que não foi possível, pois a maior parte dos estudantes que se contactou já havia realizado pelo menos um estágio. Esta abordagem longitudinal enriqueceria a análise com detalhes para a compreensão do processo de formação e inserção profissional.

O enfoque sobre o estudante permitiu o aprofundamento do seu ponto de vista, porém ficaram em segundo plano a compreensão das instituições de ensino, empresas e centros de integração (no caso do Brasil).

### ***Sugestões para estudos futuros***

A partir desta tese, foi possível compreender a formação do mercado de estágios no Brasil e na França e como ocorre a inserção profissional dos estudantes de Administração. Porém, como é de se esperar, novas questões surgiram ao longo do processo, indicando a possibilidade de futuros estudos para ampliação sobre o conhecimento dos temas tratados. Abaixo alguns caminhos para estes estudos:

#### **Estágios**

- Analisar como ocorrem os estágios em diferentes áreas de conhecimento e cursos de formação, destacando suas diferenças e particularidades;
- Analisar a visão sobre estágios segundo os diferentes atores envolvidos (instituições de ensino, organizações (públicas e privadas) e centros de integração;
- Avaliar como se dá a construção do discurso sobre os estágios nas mídias especializadas, jornais e revistas;
- Analisar os anúncios de estágio para aprofundar o conhecimento sobre as competências que as empresas estão requerendo para contratação de estagiários;

- Acompanhar como as mudanças na lei (no caso do Brasil) se refletiu na prática de estágio.

### **Inserção profissional**

- Aprofundar a análise dos diferentes caminhos de inserção (funcionalismo público, carreira acadêmica, empresa privada, empreendedorismo);

- Analisar como os processos de *trainee* têm se vinculado ao processo de inserção, como ocorre esta prática, quais as expectativas dos estudantes e quais as contribuições para sua vida profissional;

- Desenvolver uma pesquisa longitudinal acompanhando e aprofundando o processo de inserção profissional dos estudantes;

- Realizar pesquisa quantitativa com egressos de cursos variados analisando salário, posto ocupado e satisfação com o processo de inserção;

- Analisar como as diferenças étnicas e de gênero interferem no processo de inserção.

### **Mercado de trabalho**

- Estender para outras áreas a análise sociológica da construção de mercado de trabalho, de modo a aprofundar a compreensão sobre o tema.

## Conclusão Geral

Os resultados apresentados nesta tese são decorrência das escolhas do pesquisador, de uma reflexão constante sobre os caminhos possíveis para construção do estudo pretendido. Esta pesquisa representa primeiramente o resultado de quatro anos de observação e reflexão sobre um tema que intrigava o pesquisador desde o momento em que vivenciou a passagem da universidade ao mercado de trabalho por meio dos estágios. Em segundo lugar, representa o desafio epistemológico e metodológico de quebrar os vínculos e a maneira de pensar positivista e considerar sempre sua relação com o objeto de estudo e a importância dos participantes na construção dos resultados encontrados.

Esta reflexão permanente entre a teoria e prática nos possibilitou reconhecer que objetivos traçados *a priori* devem ser revistos a partir da experiência no campo, pois podem indicar uma compreensão equivocada do pesquisador em um primeiro momento. Este foi o caso quando estabelecemos a princípio o objetivo de comparar a situação dos estágios no Brasil e na França. No campo se encontrou situações marcadamente distintas sendo necessário rever a necessidade de “forçar” uma aproximação comparativa e optar por uma apresentação em que se destacam as particularidades encontradas em cada país, que estão relacionadas com aspectos do contexto amplo em que se constrói o fenômeno, que é bastante diferente nos dois casos. Assim, a compreensão independente da organização dos estágios nestes países serve para compreender caminhos que estes podem tomar e reconhecer as práticas que trazem melhores resultados para estudantes, universidades e organizações.

A complexidade do tema e a carência de estudos de referência tornaram necessário analisar o fenômeno em questão – os estágios – sob diferentes enfoques. Estudos anteriores haviam dado uma noção restrita analisando casos isolados sem considerar a construção do espaço em que ocorrem os estágios, nem como estes se relacionam com a inserção profissional. O crescimento dos diferentes contratos de trabalho, as transformações ocorridas no ciclo da vida e a relação entre juventude e trabalho são o contexto amplo em que se construiu a pesquisa, evidenciando a importância do contexto sociohistórico para compreensão de um fenômeno. Desta forma, elementos das transformações na estrutura

ocupacional e no sistema de ensino superior refletem-se sobre a prática dos estágios, bem como o suporte legal dos mesmos. No caso dos estágios no Brasil, o crescimento dos cursos superiores de administração, o crescimento da heterogeneidade dos contratos de trabalho e a atuação de intermediários contribuem para o crescimento de um modelo de estágios distante dos cursos de formação, cada vez mais próximos do emprego formal. Na França, por sua vez, embora também se identifique as mudanças nas formas de trabalho e a ampliação do número de ingressantes no ensino superior, as universidades reafirmam seu papel na inserção profissional ligada a formação dos jovens, ficando com os estágios sob sua tutela.

A passagem da universidade ao mercado de trabalho é parte integrante de um processo maior, a passagem à vida adulta. Segundo Galland (1990, 2000) e Dubar (2002), esta passagem é ao mesmo tempo profissional e sociocultural, devendo ser analisada numa perspectiva relacionada aos demais elementos da sociedade. Essa perspectiva congrega a ideia de que existem múltiplas juventudes vinculadas às dimensões temporais e culturais. Assim, a contextualização é a moldura para compreensão do espaço de desenvolvimento dos estágios para a juventude universitária de cursos de Administração.

A análise das representações possibilitou situar os estágios entre a formação e o mercado de trabalho. Com este enfoque construiu-se o primeiro indício da tese de que os estágios estão se tornando uma nova forma de contrato de trabalho, principalmente no caso brasileiro. A maior parte das representações focavam aspectos da esfera laboral, mais do que um momento de passagem e de aprendizado, os estágios representam um momento de obter independência financeira e de determinação dos rumos da carreira. No caso dos estudantes franceses, o estágio ainda permanece com o caráter transitório, um momento de experimentação, confirmação e aprendizado para a carreira profissional futura. No entanto, paira o receio de que as organizações não tenham este entendimento e aproveitem dessa mão-de-obra para ter um trabalhador especializado e/ou reduzir custos.

Ao considerarmos os estágios como um mercado construído por relações sociais é possível compreender como se formam as representações bem como aprofundar aspectos da relação do estudante com a empresa, instituições de ensino, e no caso brasileiro, centros de integração. Ao analisarmos processos seletivos, requisitos solicitados pelas empresas e atividades desempenhadas pelos estudantes verifica-se como os estágios ocorrem no interior das empresas e como estas se vinculam às políticas de recursos humanos das organizações. Assim, é possível identificar se as organizações esperam um resultado produtivo destes ou também contribuir para a formação do estudante (quicá, futuro empregado).

Um ponto importante na abordagem dada aos estágios no Brasil e na França que pode contribuir para que, no primeiro, este assumam um caráter mais laboral e não de transição é o tempo de duração do estágio. Estágios de dois anos – como a lei brasileira permite – podem levar as organizações a tratar esta prática de modo similar a um contrato por tempo determinado ou oferecer um cargo em que se desenvolvem tarefas simples, para o qual a empresa que terá um novo funcionário a cada dois anos. Além disso, por ser um período longo é mais difícil de vincular o estudante a um projeto específico a ser desenvolvido durante o estágio como ocorre na França. No caso francês, a delimitação de tempo (de três a seis meses) possibilita a delimitação de atividades com prazo pré-determinado.

No que tange à inserção profissional, foi possível aprofundar como os estágios se ligam a este momento e quais os caminhos que se constroem a partir deste. Pelos resultados verifica-se que nos dois casos os estágios constituem uma pré-carreira, um período de socialização no mundo do trabalho e de aquisição da experiência necessária para conseguir um emprego. No caso dos estudantes de administração, o período de estágio é obrigatório para postular vagas futuras, visto que é por meio deles que iniciam a construção do currículo profissional, que se tornou a credencial necessária para conseguir um emprego, confirmando que o diploma (ou, no caso dos estudantes o período do curso em que se encontram) é apenas um requisito para se candidatar as vagas. No entanto, nos processos seletivos, mais do que a formação, são valorizadas as competências adquiridas no âmbito da prática.

Numa perspectiva teórica avança-se na compreensão do conceito de inserção profissional, visto que os resultados encontrados mostram que não há uma possibilidade única e generalista para compreensão deste processo. E por estar pautado, além disso nas expectativas individuais, devem ser consideradas as diversas trajetórias possíveis, mesmo dentro de um mesmo grupo juvenil. Também deve ser considerada, a participação ativa dos demais atores que contribuem para a institucionalização deste processo e o estabelecimento de diferenças na passagem da universidade ao mercado de trabalho.

A grande empresa multinacional, conforme afirma Santos (1987), assume papel importante não apenas no desenvolvimento tecnológico e na reconfiguração da divisão internacional do trabalho, mas também influenciando as expectativas profissionais individuais. Cria-se a imagem de um mundo de *status* e poder relacionada com a carreira na grande empresa e ser um grande gestor torna-se a perspectiva de grande parte dos jovens que ingressam no mercado de trabalho. No entanto, a experiência de estágio os coloca em contato com esta realidade permitindo que confirmem ou rejeitem esse caminho. Desta forma não há

apenas um caminho de inserção, mas diversos que são construídos na interação dos desejos individuais com a prática instituída.

Esta visão contribui para enriquecer e complexificar a compreensão da inserção profissional, contrariando a proposta de Vernieres (1997) de um único processo de passagem em cada geração. Os processos de inserção são diversos mesmo dentro de um mesmo grupo juvenil e vinculam-se aos seus valores familiares, sobre o trabalho, formação, expectativas profissionais e experiências na prática de estágios.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfica – ainda que não traga a profundidade de uma abordagem longitudinal – possibilita uma reconstrução histórica, fundamental para compreender um fenômeno como processo, como é o caso da inserção profissional. Da mesma forma, tal abordagem contribui para avançar nos conhecimentos de construção de carreira, mostrando que esta se inicia muito antes do ingresso no primeiro emprego com carteira assinada e está vinculada a marcos de passagem diferentes em cada sociedade. Como foi verificado, nos dois casos há um “duplo ingresso” no mercado de trabalho, e em cada momento há objetivos e expectativas distintas.

O caso francês é ainda mais marcante do caráter diferenciado que tem o trabalho de verão e os estágios. O primeiro vincula-se à busca por recursos financeiros e um conhecimento prévio sobre o ambiente de trabalho, e não a satisfação pessoal. Serviços pesados e de pouco valor agregado e reconhecimento são desenvolvidos ao longo da juventude e não se vinculam à carreira e objetivos profissionais. Já os estágios são vistos de outra forma, devendo trazer uma contribuição efetiva para o crescimento na profissão.

Os valores relacionados ao trabalho – embora não tratados diretamente – são um elemento importante na base de conceitos como o da inserção profissional. No caso deste estudo foi possível marcar uma diferença importante na identificação do jovem com a esfera laboral. No Brasil, trabalho e estudos são atividades diferentes e que, em certa medida, se tornam concorrentes durante o percurso universitário. A esfera prática é mais valorizada do que o conhecimento e o reconhecimento no meio organizacional se dá por meio das credenciais adquiridas no ambiente de trabalho. Desta forma, o estudante tende a deixar os estudos em segundo plano tão logo encontre uma atividade que considere trazer maior aprendizado que o curso universitário, ratificando que no Brasil os vínculos entre escola e trabalho são bastante frágeis (HASENBALG, 2003).

Entre os estudantes franceses não há esta separação: o estudo também é uma forma de trabalho, o que contribui em certa medida para reforçar que os estágios não sejam desenvolvidos em paralelo com o curso. O momento de estudo é tão importante quanto a atividade prática, representando uma forma de “trabalho” reconhecido.

Do ponto de vista epistemo-metodológico, sugere-se que mais pesquisas na área de recursos humanos sejam realizadas a partir da postura construtivista, explorando seus limites e potencialidades. É importante realizar pesquisas que reconheçam o posicionamento e intencionalidade do pesquisador e a importância de levar em consideração a ação e compreensão dos participantes na construção dos resultados.

No âmbito da prática, foram apresentadas, a partir da análise dos casos, algumas sugestões para melhoria do desenvolvimento dos estágios para os estudantes, empresas e instituições de ensino. Tais proposições são abrangentes, pois dada a diversidade de cursos e instituições é importante que cada uma reflita sobre seus objetivos buscando identificar a melhor forma de contato com empresas e de planejamento teórico-prático do curso.

Acreditamos que a presente pesquisa além de aprofundar a compreensão sobre os estágios trouxe reais contribuições teóricas e práticas: Do ponto de vista epistemológico, a defesa de um posicionamento e do reconhecimento da ação do pesquisador; no método, diferentes abordagens para compreender o fenômeno em estudo, aliadas à abordagem biográfica para compreender a inserção profissional. Teoricamente, ampliaram-se os conceitos de inserção profissional e mercado de trabalho sob a perspectiva da construção social. Na prática, espera-se que as propostas acerca da organização dos estágios tragam melhorias para o processo e para os atores envolvidos.

Enfim, espera-se que a presente tese sirva de base para estudos futuros, ampliando a discussão sobre os estágios, mercado de trabalho e inserção profissional, sobretudo no contexto brasileiro.



## Referências:

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5, maio/jun./jul./ago. 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABREU, Yuzuru Izawa Fernandes de; *et alii*. Se você é motivado, pró-ativo e tem paixão por resultados. Análise de conteúdo de anúncios de estágio e trainee.. In: **Anais do XXVIII ENANPAD**, 2004.
- AMORIM, Tânia Nobre Gonçalves Ferreira; FREITAS, Tiziana J. Severi; WANDERLEY Lúcia de Fátima Vieira da Cunha. Estágio universitário: problema ou solução? V ENANGRAD – Encontro Nacional dos Estudantes de Graduação. **Anais...ENANGRAD**: Piracicaba, 1994.
- AMORIM, Tânia Nobre Gonçalves Ferreira Ter estagiários de administração: bom só para as empresas? VI ENANGRAD\_Encontro Nacional dos Estudantes de Graduação. **Anais...ENANGRAD**: Natal, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ATKINSON, John. **Working conditions and small and medium sized enterprises**. Luxembourg: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 1988
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, Nov 2005, vol.17, no.2, p.11-33
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.
- BÉDUWÉ C. ; GIRETJ.-F. « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », **Économie et Statistique**, sem número, 1994.
- BERTHET., Th. Introduction. In. BERTHET. *et alii*, (dirs)**Actes du colloque Discriminations** : quelles réalités, quelles réponses. Cereq 2007.
- BERTRAND O. (1994), «Constats, problèmes, perspectives. Enseignement d'un débat international», *In Les formations en alternance : quel avenir ?*, OCDE/Céreq, Les Éditions de l'OCDE, Paris, pp. 41-91.
- BERTAUX, Daniel. L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v.LXIX, n.Histoires de vie et vie sociale, juillet-décembre, pp.197-225, 1980.
- BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thompson, 2007.
- BONELLI, Maria da Gloria. O Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros e o Estado: a profissionalização no Brasil e os limites dos modelos centrados no mercado. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Fev 1999, v.14, n°.39, p.61-81.

- BOURDIEU, Pierre. **As Estruturas Sociais da Economia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **La misère du monde**. Paris, Éd. du Seuil, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOYER, R.. **Flexibilité du travail: des formes contrastées des effets mal connus**. Les Cahiers Économiques de Bruxelles, n. 113, p. 207-245, 1º trimestre 1987.
- BRASIL. Lei Federal nº 6.494 de 07 de dezembro de 1977. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília – DF, 9 de dezembro de 1977.
- BRASIL. Decreto lei nº 87.497. **Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília, DF, 18 de agosto de 1982.
- BRASIL. Resolução Conselho Federal De Educação 02/1993 . Ministério da Educação e do Desporto. 04 de outubro de 1993. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 14 de outubro de 1993.
- BRASIL. Parecer Câmara De Ensino Superior/Conselho Nacional de Educação 146/2002. **Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília, DF, 03 de abril de 2002.
- BRASIL. Resolução Câmara De Ensino Superior/Conselho Nacionalde Educação 04/2005. **Ministério da Educação e do Desporto**. 13 de julho de 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB BRASIL**, 1996.
- BRÉMOND, Janine; GÉLÉDAN, Alain. **Dictionnaire des Théories et Mécanismes Économiques**. Paris: Hatier Paris, 1984.
- BURKHARDT, Fabiano. **Jornalistas *Free-lancers*: Trabalho precário na grande imprensa da Região Metropolitana de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS. 2006.
- CAIRE, G. « Précarisation des emplois et régulation du marché du travail », **Sociologie du travail**, n° 2. 1982.
- CAHUZAC, Eric; GIRET, Jean-François **Quand la vie professionnelle. commence avant la fin des études: l'insertion des étudiants français**. Reflets et Perspectives de la Vie Economique, N 40, 2001.
- CAIN, G. “The challenge of segmented labor market theories to orthodox theory: A survey”, **Journal of Economic Literature**, n.14. 1976.
- CALDERON, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**., jan./mar. 2000, vol.14, no.1, p.61-72.
- CAMARGO, José Márcio. Informalização e renda no Mercado de trabalho. In: SEDLACEK, Luís Guilherme; BARROS, Ricardo Paes de. **Mercado de trabalho e distribuicao de renda: uma coletanea**. Rio de Janeiro: IPEA/inpes, 1989.
- CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa. LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2v.
- CARDOSO, Ruth Correa Leite. **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: Ed. da USP, 1995.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTEL, Robert, Les jeunes ont-ils un rapport spécifique au travail en France? In: ROULLEAU-BERGER, Laurence ; GAUTHIER Madeleine (dir.) **Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord**, Éditions de l'Aube, France, 2001.
- CAVEDON, Neusa Rolita. **Representações sociais na área de gestão em saúde: teoria e prática**. Porto Alegre: Dacasa, 2005.

- CERDEIRA, M. C. (org) **As Novas Modalidades de Emprego** Lisboa: Cadernos de Emprego nº 24, dez. 2000.
- CERETTA, Paulo Sergio, TREVISAN, Marcelo e MELO Glenara Charão de. Estágio extra-curricular e seus reflexos na formação do administradora. VI ENANGRAD – Encontro Nacional dos Estudantes de Graduação. **Anais...ENANGRAD**: Florianópolis, 1996.
- CHAHAD, J. P.; CACCIAMALI, M.C., **Mercado de trabalho no Brasil**. Novas práticas trabalhistas, negociações coletivas e direitos fundamentais no trabalho, São Paulo: LTr, 2003.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude, Adolescence et post-adolescence: já 'juvénisation'. In: ALEON, MORVAN, LBOVICI. **Adolescence terminée, Adolescence interminable**. Paris: PUF. 1985.
- CHARLOT, Bernard; GLASMAN, Dominique. (dirs) **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- CHEVALIER, Jean-Marie. Preface. GENERATION PRECAIRE. **Sois stage et tais toi**. Paris : la Découverte. 2005.
- CHO, Jeasik; TRENT, Allen. Validity in qualitative research revisited. **Qualitative Research**. V. 6, n. 3, 2006.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- COHEN, A. A delinquência como subcultura. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 4.
- COHEN, Daniel. **Une jeunesse difficile**: portrait économique et social de La jeunesse française. Paris: D'ULM. 2007.
- CORDEIRO, João Pedro. Modalidades de Inserção Profissional dos Quadros Superiores nas Empresas. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 38, 2002, pp. 79-98.
- CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.
- CORROCHANO, M. C. **Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo**. Dissertação de mestrado, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2001.
- COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da Juventude na Sociedade de Mercado. In: NOVAES, Regina Reyes. (Org.) **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- CUNHA, Paulo Vieira da. A organização dos mercados de trabalho: três conceitos alternativos. **Revista de Administração de Empresas**. v. 19, n. 1, p. 29-46, jan. /mar. 1979.
- CUNHA, L.A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.
- CURI, Andréa Zaitune and Menezes-Filho, Naércio Aquino O mercado de trabalho brasileiro é segmentado? Alterações no perfil da informalidade e nos diferenciais de salários nas décadas de 1980 e 1990. **Estudos Econômicos**, Dez 2006, v.36, nº. 4, p.867-899.
- DE LA GARZA, Enrique. Fin del Trabajo o Trabajo sin fin. In: TOLEDO, Enrique De La Garza. **Tratado Latinoamericano de Sociologia del Trabajo**, Mexico; 2000.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Documentação Francesa. **Les stagens en entreprise**. Paris, 2007.

- DOMINGO, Pauline. Logiques d'usages des stages sous statut scolaire. **Formation Emploi**, n°. 79, juillet-septembre, 2002.
- DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle. **Education et Sociétés**, 7, 1, pp. 23-36. 2001.
- DUBAR, Claude. **La socialisation**. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin. 1991.
- DUBAR, Claude.. L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. **Revue Française de Sociologie**, 1994. 35, pp. 283-291.
- DUBET F. ET MARTUCELLI D. **L'école. Sociologie de l'expérience scolaire**, Paris : Seuil, 1996.
- DU BOIS-REYMOND, Manuela., "I don't want to commit myself yet: young people's life concepts". **Journal of Youth Studies**, 1998. Vol. 1pp. 63-79.
- DURIER, Sébastien ; Poulet-Coulibando, Pascale Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002. **Économie et Statistique**, n° 378-379, 2005.
- EISENSTADT, S. N. Grupos informais e organizações juvenis nas sociedades modernas. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 4.
- ERIKSON, Erik H.. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FALCÃO CASACA, Sara, **Flexibilidade de Emprego, Novas Temporalidades de Trabalho e Relações de Gênero** – A reconfiguração da desigualdade nos novos sectores dos serviços, Dissertação de Doutoramento, ISEG-UTL, 2005.
- FERNANDES, R. Mercado de Trabalho Não-Regulamentado: Participação Relativa e Diferenciais de Salários. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, São Paulo, SP, v. 26, p. 417-442, 1996.
- FERREIRA, Pedro Moura. Transições, marginalização e periferia. In: **Congresso Internacional Growing Up Between Centre Periphery**. Jovens em mudança: actas. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1997.
- FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L. e TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa** 2004, v. 34, n. 122.
- FERRETTI, C. J. **Uma nova proposta em orientação profissional**. São Paulo: Cortez. 1992.
- FONDEUR, Yannick; LEFRESNE, Florence. Les jeunes, vecteurs de la transformation structurelle des normes d'emploi en Europe? In: **Travail et Emploi**, N°. 83, Juillet 2000. pp. 115-134.
- FONDEUR, Yannick; MINNI, Claude . L'emploi des jeunes au coeur des dynamiques du marché du travail , **Économie et Statistique**, n° 378-379, pp. 85-104, 2005.
- FOURNIE, Dominique. GUITTON, Christophe Des emplois plus qualifiés, des générations plus diplômées : vers une modification des normes de qualification. **Bref**. Cereq. 2008.
- FRANÇA, Lei n° 2006-396 de 31 de Março de 2006 « *pour l'égalité des chances* ».
- FREYSSINET, Jacques. Les jeunes face à l'emploi. L'apport de l'économie du travail. In M. Lurol (coord.) **Les jeunes et l'emploi**. Recherches pluridisciplinaires. Paris: La Documentation Française, 1979. p. 55-111.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior particular noturno**. São Paulo. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1997.
- GALLAND, Olivier. Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives, mais resserrées, **Economie et statistique**, 2000, n° 337-338, p. 13-36.
- GALLAND, Olivier. Précarité et entrées dans la vie. In: **Revue française de Sociologie**, 1984. XXV-1, p. 49-66.

- GALLAND, Olivier. Un nouvel âge de la vie, **Revue française de Sociologie**, 1990. XXXI-4, p. 529-550.
- GALLAND, Olivier. Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations, **Revue Française de Sociologie**, 2001. 42, 4, p. 611-640.
- GALLAND, Olivier. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: A. Colin, 2007.
- GALLAND, Olivier. Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte, **Sociologie du Travail**, 1990. n° 1, p. 32-52 1990.
- GAMBIER, Dominique; VERNIERES, Michel. **Le marché du travail**. Paris: Economica. 1991.
- GAUTHIER, Madeleine. A participação dos jovens na vida cívica. In: CASTRO, Lucia Rabello de; CORREA, Jane. **Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.
- GAUTIE J. « Déstabilisation des marchés internes et gestion des âges sur le marché du travail: quelques pistes », **Document de Travail CEE**, 2002. n° 15, mars.
- GAZIER, Bernard. **Les stratégies des ressources humaines**. Paris: Le Decouvert, 1993.
- GENERATION PRECAIRE. **Sois stage et tais toi**. Paris: la Découverte. 2005.
- GENERATION PRECAIRE. **Parcours du combattant stagiaire**, Paris: la Découverte. 2007
- GIRET, Jean-François. Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail. **Relief n° 1**, Céreq Groupe de travail sur l'enseignement supérieur, décembre 2003.
- GIRET, Jean-François; Moullet, Stéphanie , THOMAS, Gwenäelle. **De l'enseignement supérieur à l'emploi. Les trois premières années de vie active de la Génération 98**, Printemps 2001. Disponible em: , [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)
- GIRET, Jean-François ; LEMISTRE ; Phillipe Le déclassement a l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplomes? **Brussels Economic Review/Cahiers Economiques de Bruxelles**, V 47, N3-4, PP. 483-503. 2004.
- GIUBERTI, Ana Carolina e MENEZES-FILHO, Naércio Discriminação de rendimentos por gênero: uma comparação entre o Brasil e os Estados Unidos. **Economia Aplicada**, Set 2005, v. 9, n° 3, p.369-384.
- GOUX, Dominique; NOUVEAU, Cyril. Expansion Scolaire et insertion professionnelle: une évaluation de l'auverture du lycée depuis le debut des années 1980. In: COHEN, Daniel, **Une jeunesse difficile: portrait économique et social de la jeunesse française**. Paris: Rue D'Ulm. 2007.
- GRANOVETTER, Mark. "The Impact of Social Structure on Economic Outcomes". **Journal of Economic Perspectives**, 2005, v.19 n°1 p. 33-50.
- GRANOVETTER, Mark. **Getting a job: a study of contacts and careers**. Chicago: Chicago Press, 1995.
- GRANOVETTER, Mark, "Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness." **American Journal of Sociology**, Nov 1985, p. 481-510 n° 91.
- GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- GUADAGNIN, Miguel Frizon. **Expectativas de desenvolvimento de estagiários : programa de desenvolvimento de estagiários grupo RBS**. 2003.
- GUELAUD, Françoise e Lanciano, Caroline, "Flexibilité et gestion de la main-d'œuvre. L'exemple des îlots-caisses dans les hypermarchés, in Gadrey, Jean e Gadrey, Nicole (dir), **La Gestion des Ressources Humaines dans les Services et le Commerce Flexibilité, diversité, compétitivité**, Paris: Éditions l'Hartmann, 1991. pp: 33-49.

- GADREY, Nicole (dir), **La Gestion des Ressources Humaines dans les Services et le Commerce** Flexibilité, diversité, compétitivité, Paris: Éditions l'Hartmann, 1986. pp: 33-49.
- GUIMARAES, Nadya Araujo. Empresariando o trabalho: os agentes econômicos da intermediação de empregos, esses ilustres desconhecidos. **Dados**. 2008, vol.51, n.2, pp. 275-311.
- GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- GURDAN, Marc; MAURIN, Éric. Démocratisation du secondaire et inégalités salariales: l'expansion éducative d'après-guerre. In: COHEN, Daniel, **Une jeunesse difficile**: portrait économique et social de la jeunesse française. Paris: Rue D'Ulm. 2007.
- HARTOG J. «Suréducation et sous-éducation dans une perspective de formation Professionnelle » **Revue Européenne Formation professionnelle**, 1999. n° 16, pp. 53-58.
- HEATH, Shirley Brice. Riscos, regras e papéis. In: PERRET-CLERMONT, Anne Nelly et alii. **Interação Social**: aprendizagem e interação na adolescência e juventude. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- HASENBALG, C. "A Transição da Escola para o Trabalho". In HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Origens e Destinos. Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. pp. 147-172.
- HORN, Carlos Henrique. Mercado de trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- IANNI, Otavio. O jovem radical. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 1.
- JATOBÁ, Jorge. A dimensão regional da pobreza urbana e os mercados de trabalho: o caso brasileiro, 1970/83. In: SEDLACEK, Luís Guilherme; BARROS, Ricardo Paes de. **Mercado de trabalho e distribuicao de renda**: uma coletanea. Rio de Janeiro: IPEA/inpes, 1989.
- JAMESON, S. M. Recruitment and training in small firms. **Journal of european industrial training**. v. 24, n. 1, p. 43-49, 2000.
- JODELET, D. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social**, Barcelona: Paídos. 1985. pp. 469-494.
- JODELET, Représentations sociales: un do-main en expansion. In: JODELET, D. **Les Représentations Sociales.**, Paris: Presses Universitaires de France. 1989. pp. 31-61
- JOSEPH, O. LOPEZ, A. RYK, L. « Génération 2004,des jeunes pénalisés par la Conjoncture ». **Bref**. Cereq, n° 248 janvier. 2008.
- KOPSCHINA, Luís Carlos Yllana. **Mercados segmentados de trabalho**: teoria e evolução. 2001.
- KOVACS, Ilona (Org.) **Flexibilidade de Emprego**: Riscos e Oportunidades, Oeiras: celta. 2005.
- KOVACS, Ilona Novas Formas de Organização do Trabalho e autonomia no trabalho In: **Sociologia problemas e práticas**, n.º 52, 2006, pp. 41-65.
- LAGOS, Ricardo. **Labour market flexibility: what does it really mean?** In: CEPAL Review N° 54, December/1994, pp. 81-95.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**. Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LALLEMENT, Michel. **Le travail**: une sociologie contemporaine. Paris: Gallimard, 2007.
- LAURIS, Roberta Pedroso; SILVA, Tânia Nunes. Percepção dos ex-estagiários a respeito do programa Copesul de desenvolvimento de talentos. In: **XXIX Encontro da ANPAD**, 2005, Brasília, 2005.

- LAPASSADE, Georges. Os rebeldes sem causa. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968 v. 1.
- LECLERCQ, Eric, **Les théories du marché du travail**. Paris: Seuil. 1999.
- LEITE, Elenice (2003). “Jovens”. In: Guimarães et al. **Desemprego: abordagens institucional e biográfica. Uma comparação Brasil-França-Japão**. Relatório Final do Projeto CNPq, São Paulo, USP-Cebrap-Seade-CEM, cap. 5.
- LEONE, Eugenia Troncoso and Baltar, Paulo Diferenças de rendimento do trabalho de homens e mulheres com educação superior nas metrópoles. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Dez 2006, v. 23, nº.2, p.355-367.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. **Les épistemologies constructivistes**. Paris: Puf. 2007.
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2 v.
- LIPSET, Seymour Martin. O comportamento político da juventude universitária. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 2.
- LOCHET, Jean-François. L’insertion structurée par les pratiques de recrutement des entreprises. In : VERNIERES, M., **L’insertion professionnelle**, analyses et débats. 1997.
- LOPES, P. S. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: **XXVI Encontro Nacional da ANPAD**, Anais... Salvador, 2002 CDROM.
- LOPEZ, Alberto. Les modes de stabilisation en emploi en début de vie active, **Économie et Statistique**, nº 378-379, pp. 85-104, 2005
- LUCAS, Joao Ignacio Pires. **Juventude e antipolítica no Brasil**: um estudo de cultura política e ideologia. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. 2004.
- MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MARCHAND, Olivier. Gestion des âges et flexibilité du marché du travail. In: **Travail et Emploi**, N° 100, Octobre 2004
- MANSUY M. ET MINNI C. «Le secteur de premier emploi oriente-t-il le début des parcours professionnels ? », **Économie et Statistique**, 2004. nº 378-379, pp. 129-146.
- MANSUY, M., & MARCHAND, O. De l’école à l’emploi : des parcours de plus en plus complexes. Insee, **Economie et Statistique**, 2004.pp 378-379.
- MARCHELLO-NIZIA, Christiane. Cavalaria e Cortesia. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2 v.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998
- MARX, Karl. Trabalho, juventude e educação politécnica. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968 v. 1.
- MARTINS, CARLOS BENEDITO. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspectiva**, jan./mar. 2000, vol.14, nº.1, p.41-60.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto e MATOSO, Jorge (Orgs.) **Crise e trabalho no Brasil**. Modernidade ou volta ao passado? São Paulo: Scrita. 1996.
- MATZA, David. As tradições ocultas da juventude. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V 3.
- MÉDA, Dominique. New perspectives on work as value. **International Labour Review**, v. 135, n. 6, 1996.
- MÉDA, Dominique. **Le Travail**, une valeur en voie de disparition. Paris : Flammarion-France, 1999.

- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MINTZBERG, H. & GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. In: **Revista de Administração de Empresas**. v.43 n.2 Abr/maio/jun/2003.
- MONCEL, Nathalie Recrutement en entreprise : les débutants sont-ils victimes d'un tri trop sélectif ? **Bref 250**. Cereq, mars 2008.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século xx**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 1988. V. 18, pp. 211-250.
- MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. **Les Représentations Sociales**, Paris: Presses Universitaires de France.1989. pp. 62-86
- MOY, J.W.; LEE, S. M. The career choices of business graduates. **The career development international**. v.7, n. 6, p. 339-347, 2002.
- NARDI, Henrique Caetano; YATES, Denise Balem. Transformações contemporâneas do trabalho e processos de subjetivação: os jovens face à nova economia e à economia solidária. **Estudos em Psicologia (Natal)**, Natal, v. 10, n. 1, 2005.
- NARDI, Henrique Caetano. **Trabalho e ética**: os processos de subjetivação de duas gerações de trabalhadores metalúrgicos e do setor informal (1970-1999). 2002.
- NICOLE-DRANCOURT, Chantal; ROULLEAU-BERGER, Laurance. **L'insertion des jeunes en France**. Paris: PUF. 2006.
- NICOLE-DRANCOURT, Chantal; ROULLEAU-BERGER, Laurance. **Les jeunes e le travail 1950 - 2000**. Paris: PUF. 2001.
- NORONHA, Eduardo G. "‘Informal’, Ilegal, Injusto: percepções do mercado de trabalho no Brasil", in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 2003. 18 (53):111-179.
- NOVAES, Regina Reyes. (Org.) **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- O'DOUGHERTY, M. Auto-retratos da classe média: hierarquias de "cultura" e consumo em São Paulo. In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: V 41(2), p.411-443, 1998.
- OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989-1991.
- OFFE, Claus. **Trabalho**: A categoria-chave da sociologia? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, n. 10, jun, 1989.
- OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Global Employment Trends. 2006**. Disponível em: [www.oit.org](http://www.oit.org)
- OIT (Organização Internacional do Trabalho). **Global Employment Trends. 2005**. Disponível em: [www.oit.org](http://www.oit.org)
- PAIS, José Machado, CAIRNS, David e PAPPAMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retrato da diversidade. **Tempo Social**. Nov. 2005, vol.17, n.º.2, p.109-140.
- PAIS, Jose Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Porto: Ambar, 2001.
- PAIS, Jose Machado. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.



- PAIS, Jose Machado. Introdução. In: **Congresso Internacional Growing Up Between Centre Periphery** (1996: Lisboa). Jovens em mudança: actas. Lisboa: Instituto de Ciencias Sociais da Universidade de Lisboa, 1997.
- PAIS, José Machado. Emprego juvenil e mudança social : velhas teses, novos modos de vida. In: **Análise Social**. - Lisboa. - 4ª. Série, 1991. v. 26, n. 114, p. 945-987
- PAMPLOS, Carles Feixa. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto; PAMPLOS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko González. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004.
- PARADEISE, Catherine. 'Les professions comme marchés de travail fermés', **Sociologie et sociétés**, vol. XX, n.º 2, Outubro. 1988.
- PARADEISE, Catherine.. 'La marine marchande française : un marché de travail fermé?', **Revue française de sociologie**, vol. XXV. 1984.
- PARSONS, Talcott. A classe como sistema social. In: **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. V 3.
- PASTORE, José. **Flexibilidade dos Mercados de Trabalho e Contratação Coletiva**. São Paulo: LTR. 1994.
- PASTORE, J. e VALLE SILVA, N., **Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods**. Thousand Oaks [Estados Unidos]: Sage Publications, 2002.
- PAULA, Lucília Augusta Lino de. Protagonismo juvenil e movimento estudantil: uma estratégia de distinção?. In: **26ª reunião Anual da ANPED, 2003**, Poços de Caldas - MG. 2003.
- PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. Espaços de pensamento da juventude. PERRET-CLERMONT, Anne Nelly et alii. **Interação Social: aprendizagem e interação na adolescência e juventude**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.5, maio/jun./jul./ago. 1997.
- PHILIPPON, Thomas. **Le capitalisme d'héritiers: la crise française du travail**. Paris : Seuil, 2007.
- PICCININI, Valmiria; OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; RUBENICH, Nilson Varela. Formal, Flexível ou Informal? In: PICCININI, Valmiria *et alii*. **O mosaico do trabalho na sociedade contemporânea: persistências e inovações**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006.
- PICCININI, Valmiria. O Trabalho Flexível na Indústria Calçadista. In: Nadya Araújo Castro; Cláudio Salvadore Dedecca. (Org.). **A ocupação na América Latina: Tempos Mais Duros**. São Paulo: Alast, 1998, , p. 189-210.
- PICONEZ, S. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.
- POCHMANN, Marcio. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- POCHMANN, M. . **O Emprego na Globalização**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- POTENGY, Gisélia Franco; CASTRO Elisa Guaraná de As Reais Condições Do Trabalho Virtual: A Vivência Da Precarização E Da Incerteza Na Microinformática.In: **III Encontro Regional de Estudos do Trabalho - ABET** . Recife ABET, 2000.
- PRIES, Ludger. Teoria Sociológica Del Mercado de Trabalho. In: TOLEDO, Enrique De La Garza. **Tratado Latinoamericano de Sociologia del Trabajo**, Mexico 2000.

- RAFAELI, A.; OLIVER A. L. Employment ads: a configurational research agenda. **Journal of management inquiry**. v. 7, n.4, p. 342-358, Dec. 1998.
- RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron, 1995.
- RITNER, C. Estagiários e trainees. In Boog G. (cord.) Manual de T&D. SP :Makron, 1999.
- ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos - o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) **Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes: pp. 99- 124, 2000.
- ROSE, José. **Les jeunes face à l'emploi**. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.
- RUDD, Phil e EVANS, Karen., "Structure and agency in youth transitions: student experiences of vocational further education". **Journal of Youth Studies**, 1 (1): 39-62, 1998.
- SANTOS, Tania Steren dos. **Realidade e concepção de mundo de dois setores da juventude brasileira**: universitários e operários. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado.1983.
- SANTOS, Theotônio dos. **Os impasses da globalização**: hegemonia e contra-hegemonia. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2003.
- SANTOS, Theotônio dos. **Revolução científico-técnica e acumulação do capital**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SCHNAPP, Alain. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2 v.
- SINGER, Paul Israel. **Economia política do trabalho**: elementos para uma análise histórico-estrutural do emprego e da força de trabalho no desenvolvimento capitalista. São Paulo: Hucitec, 1977.
- SHIROMA, Eneida Oto y CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: o estado da arte das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**. Dez, 1997, vol.18, nº.61, p.13-35.
- SPARTA, Mônica e GOMES, William B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, dez. 2005, vol.6, no.2, p.45-53.
- SPERBER, D.. L'étude anthropologique des représentations. In: JODELET, D. **Les Représentations Sociales**, Paris: Presses Universitaire de France. 1989. pp. 113-130,
- SPINK, Mary Jane P.. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos Saúde**. 1993, vol. 9, no. 3, pp. 300-308.
- SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez. 2004.
- SPINK, M. J.P.; MENEGON, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez. 2004.
- SPOSITO, M. P. . Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, Helena; Branco, Pedro Paulo. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2005, v. 1, p. 87-128.
- SPOSITO, M. P. . O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 157, p. 617-647, 1989.
- SPOSITO, M. P.; FAVERO, O.; CARRANO, Paulo Cesar; Novaes, Regina (Orgs.) . **Juventudes e contemporaneidade**. 1. ed. Brasília: UNESCO/MEC/Secretaria Nacional de Juventude, 2007.

- SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2003, no.24, p.16-39.
- SPOSITO, M. P. (Org.) ; PERALVA, A. (Org.) . Juventude e contemporaneidade - Revista Brasileira de Educação. 5/6. ed. São Paulo: ANPED, 1997. v. 2.
- STEINER, Philippe. **A Sociologia Econômica**. São Paulo: Atlas. 2005.
- SWEDBERG, Richard. **Economic sociology**. Cheltenham: Edward Elgar, 1996.
- SWEDBERG, Richard. **Entrepreneurship: the social science view**. Nova York: Oxford Press, 2000.
- TANGUY, L. **L'introuvable relation formation/emploi – Un état des recherches en France**, La Documentation française, Paris. 1986.
- TARTUCE, Gisela. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo 2007.
- TEIXEIRA, Teixeira, S. A. Vestibular: ritual de passagem ou barreira ritualizada. **Ciência e Cultura**. V 33,N.12. 1981.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle. **Économie du travail: les réalités et les approches théoriques** - Sainte-Foy (Québec): Saint-Martin , 1990.
- TREVISAN, Marcelo ; WITTMANN, Milton Luiz . Estágios extracurriculares e a formação de administradores. In: **XXVI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD**, 2002, Salvador.
- VAN DIJK, Teun A. van. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2000.
- VILLELA, L. E. ; NASCIMENTO, Leyla Maria Felix do . Competências pós-industriais exigidas pelas empresas a estagiários e recém-formados: pesquisa de campo elaborada junto a sete unidades do CIEE localizadas nas maiores regiões metropolitanas do Brasil. In: **XXVII EnANPAD 2003**, 2003, Atibaia/SP.
- VINCENS, Jean. L'insertion professionnelle des jeunes: à La recherche d'une definition conventionnelle. In: **Formation et emploi**, n° 60, oct-dec, PP. 21-36. 1996.
- VERNIERES, M.,. **L'insertion professionnelle**, analyses et debats. 1997.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- WALTER Jean-Louis, **L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur**, avis et rapport du CES, brochure n° 12, 11 juillet 2005.
- ZOUAIN D.; OLIVEIRA, F. B. de. Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social: contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas. In: Congresso Internacional Del Clad Sobre La Reforma Del Estado Y De La Administración Pública, 9. **Analles**. Madrid, 2004.

## APÊNDICE I: Roteiro de Entrevista com Estudantes

### 1. Identificação

#### a. Pessoal

Nome (Iniciais):

Idade:

Gênero

Universidade:

Curso:

Ano/Semestre:

#### b. Família:

Origem étnica:

Idade: Pai:

Mãe:

Formação: Pai:

Mãe:

Profissão: Pai:

Mãe

c. Já teve alguma experiência profissional? Qual?

d. Já realizou algum estágio?

### 2. Trabalho:

a. O que o trabalho representa na sua vida?

b. Qual a importância das atividades fora do trabalho?

c. Como o trabalho se relaciona com outras esferas (lazer, família, religião, etc.) da sua vida?

d. Por quê trabalhar?

e. Que mensagens recebeu sobre trabalho que recebeu da sua família? Amigos? E universidade?

### 3. Inserção no mercado de trabalho (Passado)

a) Em que momento decidiu entrar no mercado de trabalho? Idade?

b) O que/Quem influenciou/contribuiu para este momento?

c) Você estava preparado para buscar uma atividade? Por quê?

### 4. Inserção profissional – estágios

a) Como foi a procura da primeira oportunidade? Meios utilizados para encontrar? Recebeu alguma orientação ajuda da universidade? Buscou alguma outra orientação?

b) Quais foram os critérios para escolha do estágio? Por quê?

c) Como foi o processo de seleção por parte da empresa?

- d) Como ocorreu a primeira experiência de estágio? Como era a empresa? Quais atividades desempenhava? Quem era o responsável na empresa? Como foi o suporte prestado por este?
- e) Como as atividades relacionadas se relacionavam com seu curso? Houve competências/conhecimentos demandados que você acredita que não foram tratados no curso?
- f) Como foi o suporte da universidade neste processo? Qual o papel do supervisor de estágio da universidade? Como foi o planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades?
- g) Quais os principais desafios encontrados?
- h) Qual foi o tempo de duração da atividade?
- i) Quais as contribuições desta atividade para a vida profissional? E para a busca de novas oportunidades?
- j) Teve outras experiências? Quais? Repetir questões C,D, E,F e G para cada experiência
- k) A seqüência de estágios/trabalhos ou carreira foi planejada? Como? Quais os objetivos estabelecidos?
- l) Quais os requisitos solicitados por parte das empresas?
- m) Como você se sentia em relação aos colegas de universidade na busca por oportunidades?
- n) Como você avalia o conjunto destas experiências?

#### **5. Inserção no Profissional - Estágios (presente)**

- a. Como você vê os estágios hoje?
- b. Quais os aspectos positivos? E negativos?
- c. Qual seu papel para inserção profissional?
- d. Quais os maiores desafios para o jovem que busca entrar no mercado de trabalho?
- e. Qual deveria ser o papel da universidade no processo de planejamento, acompanhamento e avaliação?
- f. Como a nova lei do estágio vai modificar os estágios?
- g. Quais as exigências (requisitos) as empresas estão solicitando? Como você se sente em relação a estas demandas?
- h. E os estágios obrigatórios, quais as contribuições para o aprendizado e inserção profissional?

#### **6. Inserção no mercado de trabalho (Futuro)**

- a. Quais são suas expectativas profissionais para o futuro?
- b. Que desafios você imagina encontrar neste caminho?
- c. Como irá ser preparar para seguir este processo?

## APÊNDICE II – Distorções dos estágios – Relatos dos estudantes

### Situação 1:

Sidinei : Quando tu saiu de lá foi buscar um outro estágio?

Evandro (25 anos) é que na *Secretaria* em consegui um meio de fazer um outro estágio junto, que teoricamente não podia. A instituição não permitia, mas eu fiz como se fosse um contrato entre o *Ministério* e eu. Eu entrava de manhã na secretaria e fazia na parte da tarde no tribunal. E tanto é que os dois terminaram juntos. Comecei na secretaria...

Sidinei: Foi em paralelo os dois?

Evandro (25 anos): Foi os dois. Iniciei a secretaria em um mês e no outro mês já estava fazendo o do ministério, e fazia faculdade à noite. Não me atrapalhou em nada até porque no estágio eu podia estudar, tinha essa flexibilidade. E daí logo depois já comecei aqui na *Faculdade Porto Alegre*.

Sidinei : Como tu conseguiu fazer o contrato entre tu e o ministério?

Evandro (25 anos): O contrato era entre eu e o ministério, não tinha um agente integrador, não tinha envolvimento.

Sidinei : Nem da faculdade?

Evandro (25 anos): Nem da faculdade. O *Hospital* também tem isso, no clinicas também tem isso. No *Hospital* é entre o aluno e a empresa. Quando eu iniciei no *Hospital*. Eu também iniciei ali. Eu precisava de bolsa, não tinha condições de pagar, ou seja, de pagar minha passagem, o que eu comia e meus pais não tinham também esta condição. Então eu arrumei um jeito de fazer os dois estágios ao mesmo tempo. Fazia aqui na faculdade até a 1 hora e depois as 2h iniciava lá no *Hospital*. Lá no *Hospital* também, o contrato é direto com o aluno.

Sidinei : O primeiro que a gente falou foi do Tribunal?

Evandro (25 anos): Do Ministério, que é um agente público também.

Sidinei : E da secretaria?

Evandro (25 anos): Esses dois foram. Era praticamente o mesmo trabalho. Praticamente não. Claro, os processos eram diferentes, mas o trabalho era praticamente a mesma coisa. Atendimento, atividades de protocolo. E o resto...

Sidinei : Como tu chegou na vaga? O caminho mais comum de chegar na vaga é por agente integrador, como tu não tinha acesso...

Evandro (25 anos): é que como o prédio de um órgão é ao lado do outro, com amigos indicando eu consegui chegar lá. Aquela coisa indicação, o boca a boca.

Sidinei: Tu marcaria alguma diferença, alguma contribuição desta experiência?

Evandro (25 anos): Todas duas foi mais aquela coisa de convivência com os colegas. No mais, não tinha. Não vi diferença. O trabalho era o mesmo, tinha muitas atividades que eram as mesmas, não eram atividades puxadas. Tu fazia como queria, não eu, mas tu via o pessoal, que não era uma coisa...

Sidinei : Teu critério para buscar os dois estágios era para aumentar...

Evandro (25 anos): meu critério era bolsa. Ah! bolsa e experiência profissional também. Eu não tinha nenhuma experiência fora de casa.

### Situação 3:

Sidinei fala: Quanto tempo trabalho lá? q atividades desempenhou?

Douglas (23 anos) fala: Ainda trabalho aqui. Isso faz 4 anos. Trabalho com compras

Sidinei fala: Mas tu fez estágio remunerado também?

Douglas (23 anos) fala: Sim. ele é remunerado

Sidinei fala: Só estou com uma dúvida, quando tu entrou era como estagiário ou já como funcionário?

Douglas (23 anos) fala: Estagiário

Sidinei fala: Mas agora estás como efetivo?

Douglas (23 anos) fala: Ainda não. Na verdade, não posso me tornar efetivo porque é empresa pública

Sidinei fala: Hum! Deixa eu entender, tu entrou como estagiário ainda no curso técnico? E quando foi para a faculdade mudou de instituição, mas continuou o estágio?

Douglas (23 anos) fala: exatamente

Sidinei fala: mas tu está há 3 anos na faculdade, já não encerrou o período para fazer estágio numa mesma organização?

Douglas (23 anos) fala: Então, pelo que me falaram, se você fica um período "desligado" da organização este tempo pode ser prorrogado. Então, eu não estou aqui por 3 anos corridos, mas falhando alguns meses durante isso

Sidinei fala: Hum!

### Situação 4:

Sidinei fala: Como foi a busca? Como foi a seleção na empresa?

Janaína (23 anos) fala: Anúncio no jornal, lembro do anúncio: Buscamos jovens nos cursos de adm, contabilidade, economia e afins para trabalhar na área de seguros, empresa de grande nome, blábláblá. Fiz a seleção com outros 60 candidatos. 20 formaram a equipe de vendas *América do Sul*

O projeto que nos venderam era uma espécie de *trainee*. Começaríamos vendendo seguros (telemarketing) depois seríamos colocados na agência e a partir de então seríamos contratados e tal

Sidinei fala: hum! A seleção com muitas etapas?

Janaína (23 anos) fala: Três etapas: Entrevista individual. Dinâmicas ( venda do produto a ser trabalhado). Entrevista com um superior direto

Sidinei fala: como era a empresa? Ambiente de trabalho?

Janaína (23 anos) fala: Não cheguei a sair da operação de telemarketing... As pessoas começaram a ser desligadas antes mesmo do período mínimo acordado...Clima tenso pelas metas de seguros a ser vendidos, pelo tempo de permanência fora dos "pa's", mas mantínhamos um bom relacionamento com os gestores, mas também não tínhamos nenhum feedback das atividades, apenas o trabalho sobre a venda propriamente dita, entonação de voz, cuidados com o gerundismo.

Tudo muito focado no produto e pouco no individuo que levava o produto, um ano de estágio. Até hj não sabemos ( eu e outros dois colegas de trabalho da época) se realmente pessoas foram mandadas para a agência.

A impressão que ficou é que eles precisavam de pessoas que tivessem um pouco mais de desenvoltura e pudessem representar melhor a empresa no contato

Sidinei fala: Tenho entrevistado alunos que tiveram experiências semelhantes  
Janaína (23 anos) fala: Fui levando a história questionando meus supervisores sempre

Sidinei fala: atividades que tu fazia?

Janaína (23 anos) fala: Eu vendia seguros de acidentes pessoais para pessoas no interior do interior do Brasil!

Sidinei fala: Tinha algum agente integrador? qual foi o suporte e acompanhamento? e da universidade?

Janaína (23 anos) fala: O agente agia de forma motivacional. Reuniões quinzenais para discutir o que estava sendo feito e apontando os resultados que deveriam ser alcançados para que a efetivação viesse. Eles não pediam liberação da Universidade, então desse estágio não há nem registros se não os junto à empresa

Sidinei fala: como assim? o contrato não foi assinado com a universidade? nem com agente?

Janaína (23 anos) fala: Não. A captação foi pela própria empresa. Muita gente entrou pedindo o vínculo depois, inclusive eu.

Sidinei fala: E com razão! O contrato de estágio tem de ser entre empresa, aluno e universidade. E qual foi o resultado da solicitação de vínculo?

Janaína (23 anos) fala: Procedente.

Sidinei fala: E como ficou, tu recebeu algo mais? a empresa teve de pagar os encargos do período?

Janaína (23 anos) fala: Mas a empresa alegou que não deixava de pagar ninguém conforme combinado e entramos em acordo.

Recebemos alguns direitos que seriam assegurados pela carteira de trabalho, mais indenização

Sidinei fala: Vocês teriam os direitos desse período, férias, décimo, FGTS

Janaína (23 anos) fala:sim, foi o que recebemos e ponto... Meu contrato constavam 9 meses trabalhados, mais um de "treinamento" então não tinha muuuita coisa em termos de CLT pra reclamar

Sidinei fala: hum!

Como as atividades realizadas se relacionavam com seu curso? Houve competências/conhecimentos demandados que você acredita que não foram tratados no curso?

Janaína (23 anos) fala: Não. Nada foi utilizado. Perda de tempo

Sidinei fala: desafios e contribuições para tua vida profissional?

Janaína (23 anos) fala: Conhecimentos da CLT quase que forçadamente!!!, hehe

Sidinei fala: hehehehehe. Ainda bem que tu leva no humor, pois a historia é triste

Janaína (23 anos) fala: Mas é que depois que passa...não há o que se feito se não lamentar que empresas de grande porte façam isso. Quantas Janainas não caíram na mesma roubada? Quantas ainda cairão?



Lamento pq a gente acha que terá grandes oportunidades e acaba se frustrando... E as lesões emocionais da pressão nesse ramo demoram pra curar

Acho muito agressivo manter-se numa "baia" ( Pô, baia!!!Cavalos tem baia!)

Falando por seis horas a mesmíssima coisa. Sendo repreendido por fugir do que a empresa exija que seja falado

## ANEXO I - LEI Nº 6.494

LEI Nº 6.494 - DE 7 DE DEZEMBRO DE 1977 - DOU DE 9/12/77 – Revogada

*Nova Redação dada pela [LEI Nº 8.859 - DE 23 DE MARÇO DE 1994 - DOU DE 24/03/94](#)*

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

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

Art. 1º As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular. *(Nova Redação dada pela [LEI Nº 8.859 - DE 23 DE MARÇO DE 1994 - DOU DE 24/03/94](#))*

Redação Anterior

**Art. 1º As pessoas jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, aluno regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de 2º Grau e Supletivo.**

**§ 1º O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei.**

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

§ 1º Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial. *(Nova Redação dada pela [LEI Nº 8.859 - DE 23 DE MARÇO DE 1994 - DOU DE 24/03/94](#))*

§ 2º O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei. *(Nova Redação dada pela [LEI Nº 8.859 - DE 23 DE MARÇO DE 1994 - DOU DE 24/03/94](#))*

§ 3º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares. *(Nova Redação dada pela [LEI Nº 8.859 - DE 23 DE MARÇO DE 1994 - DOU DE 24/03/94](#))*

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

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

§ 1º Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no § 3º do art. 1º desta Lei. *(Nova Redação dada pela [LEI Nº 8.859 - DE 23 DE MARÇO DE 1994 - DOU DE 24/03/94](#))*

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

Redação Anterior

**~~§ 1º Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no parágrafo 2º do art. 1º, desta Lei.~~**

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

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

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

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

Art. 7º Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

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

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

ERNESTO  
Ney Braga

GEISEL

## ANEXO II - LEI Nº 11.788

LEI Nº 11.788 - DE 25 DE SETEMBRO DE 2008 – DOU DE 26/9/2008

*Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da [Consolidação das Leis do Trabalho – CLT](#), aprovada pelo [Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943](#), e a [Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#); revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da [Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e o art. 6o da [Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001](#); e dá outras providências.*

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

### CAPÍTULO I

#### DA DEFINIÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E RELAÇÕES DE ESTÁGIO

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando 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.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Art. 3º O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e freqüência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Art. 4º A realização de estágios, nos termos desta Lei, aplica-se aos estudantes estrangeiros regularmente matriculados em cursos superiores no País, autorizados ou reconhecidos, observado o prazo do visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

Art. 5º As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1º Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

- I – identificar oportunidades de estágio;
- II – ajustar suas condições de realização;
- III – fazer o acompanhamento administrativo;
- IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;
- V – cadastrar os estudantes.

§ 2º É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.

§ 3º Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular.

Art. 6º O local de estágio pode ser selecionado a partir de cadastro de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração.

## **CAPÍTULO II DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.

Art. 8º É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os arts. 6º a 14 desta Lei.

Parágrafo único. A celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do caput do art. 3º desta Lei.

## **CAPÍTULO III DA PARTE CONCEDENTE**

Art. 9º As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;

II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;

IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;

V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;

VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;

VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário.

Parágrafo único. No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o inciso IV do caput deste artigo poderá, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino.

#### **CAPÍTULO IV - DO ESTAGIÁRIO**

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§ 1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.

§ 1º A eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício.

§ 2º Poderá o educando inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

Art. 13. É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.

§ 1º O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

§ 2º Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

Art. 14. Aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

#### **CAPÍTULO V DA FISCALIZAÇÃO**

Art. 15. A manutenção de estagiários em desconformidade com esta Lei caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

§ 1º A instituição privada ou pública que reincidir na irregularidade de que trata este artigo ficará impedida de receber estagiários por 2 (dois) anos, contados da data da decisão definitiva do processo administrativo correspondente.

§ 2º A penalidade de que trata o § 1º deste artigo limita-se à filial ou agência em que for cometida a irregularidade.

## **CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 16. O termo de compromisso deverá ser firmado pelo estagiário ou com seu representante ou assistente legal e pelos representantes legais da parte concedente e da instituição de ensino, vedada a atuação dos agentes de integração a que se refere o art. 5º desta Lei como representante de qualquer das partes.

Art. 17. O número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções:

I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário;

II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários;

III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários;

IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

§ 1º Para efeito desta Lei, considera-se quadro de pessoal o conjunto de trabalhadores empregados existentes no estabelecimento do estágio.

§ 2º Na hipótese de a parte concedente contar com várias filiais ou estabelecimentos, os quantitativos previstos nos incisos deste artigo serão aplicados a cada um deles.

§ 3º Quando o cálculo do percentual disposto no inciso IV do caput deste artigo resultar em fração, poderá ser arredondado para o número inteiro imediatamente superior.

§ 4º Não se aplica o disposto no caput deste artigo aos estágios de nível superior e de nível médio profissional.

§ 5º Fica assegurado às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio.

Art. 18. A prorrogação dos estágios contratados antes do início da vigência desta Lei apenas poderá ocorrer se ajustada às suas disposições.

Art. 19. O art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo [Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 428. ....

**§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.**

.....

**§ 3º O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de aprendiz portador de deficiência.**

.....

**§ 7º Nas localidades onde não houver oferta de ensino médio para o cumprimento do disposto no § 1º deste artigo, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental.” (NR)**

Art. 20. O art. 82 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Parágrafo único. (Revogado).” (NR)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Revogam-se as [Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977](#), e [8.859, de 23 de março de 1994](#), o parágrafo único do art. 82 da [Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e o art. 6o da [Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001](#).

Brasília, 25 de setembro de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

***Fernando Haddad***

***André Peixoto Figueiredo Lima***



## ANEXO III – A legislação dos estágios na França

### CHARTRE DES STAGES ÉTUDIANTS EN ENTREPRISE

26 avril 2006

#### I – INTRODUCTION

Le développement des stages est aujourd’hui fondamental en matière d’orientation et d’insertion professionnelle des jeunes. En effet, le stage permet la mise en oeuvre de connaissances théoriques dans un cadre professionnel et donne à l’étudiant une expérience du monde de l’entreprise et de ses métiers.

Dans cette perspective, il est fondamental de rappeler que les stages ont une finalité pédagogique, ce qui signifie qu’il ne peut y avoir de stage hors parcours pédagogique. En aucun cas un stage ne peut être considéré comme un emploi.

La présente charte, qui a été rédigée par les services de l’État, les représentants des entreprises, les représentants des établissements d’enseignement supérieur, et les représentants des étudiants, a dès lors pour objectif de sécuriser la pratique des stages, tout en favorisant leur développement bénéfique à la fois pour les jeunes et pour les entreprises.

#### II – CHAMPS, DÉFINITION

##### 1 – Le champ de la charte

Le champ de la charte concerne tous les stages d’étudiants en entreprise, sans préjudice des règles particulières applicables aux professions réglementées.

##### 2 – Le stage

La finalité du stage s’inscrit dans un projet pédagogique et n’a de sens que par rapport à ce projet. Dès lors le stage :

- permet la mise en pratique des connaissances en milieu professionnel
- facilite le passage du monde de l’enseignement supérieur à celui de l’entreprise.

Le stage ne peut en aucun cas être assimilé à un emploi.

#### III – ENCADREMENT DU STAGE

##### 1 – La formalisation du projet de stage

Le projet de stage fait l’objet d’une concertation entre un enseignant de l’établissement, un membre de l’entreprise et l’étudiant.

Ce projet de stage est formalisé dans la convention signée par l’établissement d’enseignement, l’entreprise et le stagiaire.

##### 2 – La convention

La convention précise les engagements et les responsabilités de l’établissement d’enseignement, de l’entreprise et de l’étudiant. Les rubriques obligatoires sont mentionnées en annexe à la charte.

##### 3 – Durée du stage

La durée du stage est précisée dès les premiers contacts entre l’établissement d’enseignement et l’entreprise. L’étudiant en est tenu informé.

La durée du stage figure explicitement dans la convention de stage.

##### 4 – Les responsables de l’encadrement

Tout stage fait l’objet d’un double encadrement par :

- un enseignant de l’établissement ;
- un membre de l’entreprise.

L’enseignant et le membre de l’entreprise travaillent en collaboration, sont informés et s’informent de l’état d’avancement du stage et des difficultés éventuelles.

Le responsable du stage au sein de l’établissement d’enseignement est le garant de l’articulation entre les finalités du cursus de formation et celles du stage, selon les principes de la présente charte.

Leurs institutions respectives reconnaissent la nécessité de leur investissement, notamment en temps, consacré à l'encadrement.

## 5 – Évaluation

### a - Évaluation du stagiaire

L'activité du stagiaire fait l'objet d'une évaluation qui résulte de la double appréciation des responsables de l'encadrement du stage. Chaque établissement d'enseignement décide de la valeur qu'il accorde aux stages prévus dans le cursus pédagogique.

Les modalités concrètes d'évaluation sont mentionnées dans la convention.

L'évaluation est portée dans une « fiche d'évaluation » qui, avec la convention, constitue le « dossier de stage ». Ce dossier de stage est conservé par l'établissement d'enseignement.

### b - Évaluation du stage

Les signataires de la convention sont invités à formuler une appréciation de la qualité du stage.

## IV – ENGAGEMENT DES PARTIES

### 1 – L'étudiant vis-à-vis de l'entreprise

L'étudiant s'engage à :

- réaliser sa mission et être disponible pour les tâches qui lui sont confiées;
- respecter les règles de l'entreprise ainsi que ses codes et sa culture ;
- respecter les exigences de confidentialité fixées par l'entreprise ;
- rédiger, lorsqu'il est exigé, le rapport ou le mémoire dans les délais prévus ; ce document devra être présenté aux responsables de l'entreprise avant d'être soutenu (si le contenu le nécessite, le mémoire pourra, à la demande de l'entreprise, rester confidentiel).

### 2 – L'entreprise vis-à-vis de l'étudiant

L'entreprise s'engage à :

- proposer un stage s'inscrivant dans le projet pédagogique défini par l'établissement d'enseignement ;
- accueillir l'étudiant et lui donner les moyens de réussir sa mission ;
- désigner un responsable de stage ou une équipe tutorale dont la tâche sera de :
  - \_ guider et conseiller l'étudiant ;
  - \_ l'informer sur les règles, les codes et la culture de l'entreprise ;
  - \_ favoriser son intégration au sein de l'entreprise et l'accès aux informations nécessaires ;
  - \_ l'aider dans l'acquisition des compétences nécessaires ;
  - \_ assurer un suivi régulier de ses travaux ;
  - \_ évaluer la qualité du travail effectué ;
  - \_ le conseiller sur son projet professionnel ;
- rédiger une attestation de stage décrivant les missions effectuées qui pourra accompagner les futurs curriculum vitae de l'étudiant.

### 3 – L'établissement d'enseignement supérieur vis-à-vis de l'étudiant

L'établissement d'enseignement s'engage à :

- définir les objectifs du stage et s'assurer que le stage proposé y répond ;
- accompagner l'étudiant dans la recherche de stage ;
- préparer l'étudiant au stage ;
- assurer le suivi de l'étudiant pendant la durée de son stage, en lui affectant un enseignant qui veillera au bon déroulement du stage ; mettre à la disposition de ce dernier les outils nécessaires à l'appréciation de la qualité du stage par l'étudiant ;
- pour les formations supérieures qui l'exigent, le guider et le conseiller dans la réalisation de son rapport de stage ou de son mémoire et organiser la soutenance en permettant à un représentant de l'entreprise d'y participer.

#### 4 – L'entreprise et l'établissement d'enseignement

L'entreprise et l'établissement d'enseignement supérieur veillent à échanger les informations nécessaires avant, pendant et après le stage.

Ils respectent par ailleurs leurs règles respectives de confidentialité et de déontologie.

#### 5 – L'étudiant vis-à-vis des établissements d'enseignement

L'étudiant s'engage à fournir l'appréciation de la qualité de son stage à son établissement d'enseignement.

### ANNEXE : CONVENTION TYPE DES STAGES ÉTUDIANTS EN ENTREPRISE

Liste des items obligatoires de la convention-type de stage étudiant en entreprise, qui seront repris par décret  
La convention est signée par les trois parties et fait référence à la charte des stages.

Le stagiaire est sous statut étudiant.

#### I - Les parties

1 - Nom et adresse de l'établissement d'enseignement supérieur, et son représentant

2 - Nom et adresse de l'entreprise, son représentant, et adresse et désignation du service de déroulement du stage

3 - Nom et adresse de l'étudiant(e), et intitulé de son cursus

#### II - le projet pédagogique et le contenu du stage

1 - Le projet pédagogique, les objectifs et finalités attendus du stage

2 - Contenu du stage, activités confiées au stagiaire

#### III - Modalités du stage

1 - Déroulement (dont l'organisation du temps)

2 - Cas particuliers (travail de nuit, lors des dimanches ou des jours fériés)

3 - Durée et dates de stage (en fonction des dispositions législatives et des dispositions réglementaires applicables au cursus suivi, des objectifs du stage, et de la logique des enseignements)

4 - Accueil et encadrement, noms et fonctions des responsables du stage:

- au sein de l'établissement d'enseignement supérieur ;

- au sein de l'entreprise.

5 - Gratification et avantages (en fonction des dispositions législatives et réglementaires en vigueur, des conventions de branches ou des accords professionnels étendus)

6 - Protection sociale, responsabilité civile

7 - Discipline, confidentialité (règlement intérieur de l'entreprise et ses règles de confidentialité)

8 - Absence

9 - Interruption, rupture

#### IV – Évaluation du stage

#### [Article 9 de la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances \(JO du 2 avril 2006\)](#)

Les stages en entreprise ne relevant ni des dispositions de l'article L. 211-1 du code du travail, ni de la formation professionnelle continue telle que définie par le livre IX du même code font l'objet entre le stagiaire, l'entreprise d'accueil et l'établissement d'enseignement d'une convention dont les modalités sont déterminées par décret. Ces stages, à l'exception de ceux qui sont intégrés à un cursus pédagogique, ont une durée initiale ou cumulée, en cas de renouvellement, qui ne peut excéder six mois.

Lorsque la durée du stage est supérieure à trois mois consécutifs, celui-ci fait l'objet d'une gratification dont le montant peut être fixé par convention de branche ou par accord professionnel étendu ou, à défaut, par décret. Cette gratification n'a pas le caractère d'un salaire au sens de l'article L. 140-2 du même code.

#### [Article L. 1132-1 du Code du travail](#)

Modifié par [LOI n°2008-496 du 27 mai 2008 - art. 6](#)

Aucune personne ne peut être écartée d'une procédure de recrutement ou de l'accès à un stage ou à une période de formation en entreprise, aucun salarié ne peut être sanctionné, licencié ou faire l'objet d'une mesure discriminatoire, directe ou indirecte, telle que définie à [l'article 1er de la loi n° 2008-496 du 27 mai 2008](#) portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations, notamment en matière de rémunération, au sens de l'article [L. 3221-3](#), de mesures d'intéressement ou de distribution d'actions, de formation, de reclassement, d'affectation, de qualification, de classification, de promotion professionnelle, de mutation ou de renouvellement de contrat en raison de son origine, de son sexe, de ses moeurs, de son orientation sexuelle, de son âge, de sa situation de famille ou de sa grossesse, de ses caractéristiques génétiques, de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation ou une race, de ses opinions politiques, de ses activités syndicales ou mutualistes, de ses convictions religieuses, de son apparence physique, de son nom de famille ou en raison de son état de santé ou de son handicap.

NOTA:

Ordonnance 2007-329 du 12 mars 2007 art. 14 : Les dispositions de la présente ordonnance entrent en vigueur en même temps que la partie réglementaire du code du travail et au plus tard le 1er mars 2008.

La loi n° 2008-67 du 21 janvier 2008 dans son article 2 X a fixé la date d'entrée en vigueur de la partie législative du code du travail au 1er mai 2008.

Fonte : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006900787>

## Article R. 412-4 du Code de la Sécurité sociale

Modifié par [Décret n°2006-1627 du 18 décembre 2006 - art. 1 JORF 20 décembre 2006](#)

I. - A. - Pour les élèves et les étudiants des établissements d'enseignement mentionnés aux a et b du 2° de l'article L. 412-8 qui perçoivent une gratification égale ou inférieure à la fraction de gratification mentionnée à l'article L. 242-4-1, les obligations de l'employeur incombent à l'établissement d'enseignement signataire de la convention prévue à l'article 9 de la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006, sous réserve du C du I du présent article. Toutefois, pour les élèves et étudiants des établissements publics relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, le versement des cotisations incombe au recteur.

B. - L'assiette servant de base au calcul des cotisations et des rentes est égale au salaire minimum mentionné à l'article L. 434-16.

C. - Lorsque l'accident survient par le fait ou à l'occasion du stage en entreprise ou, pour les étudiants en médecine, en chirurgie dentaire ou en pharmacie qui n'ont pas un statut hospitalier, du stage hospitalier effectué dans les conditions prévues au b du 2° de l'article L. 412-8, l'obligation de déclaration de l'accident du travail instituée par l'article L. 441-2 incombe à l'entreprise ou à l'établissement de santé dans lequel est effectué le stage. L'entreprise ou l'établissement de santé adresse sans délai à l'établissement d'enseignement ou à l'unité de recherche dont relève l'élève ou l'étudiant copie de la déclaration d'accident du travail envoyée à la caisse primaire d'assurance maladie compétente.

II. - A. - Pour les élèves et les étudiants des établissements d'enseignement mentionnés aux a et b du 2° de l'article L. 412-8 qui perçoivent une gratification supérieure à la fraction de gratification mentionnée à l'article L. 242-4-1, les obligations de l'employeur incombent à l'entreprise signataire de la convention prévue à l'article 9 de la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006, sous réserve du C du II du présent article.

B. - L'assiette servant de base au calcul des cotisations est égale à la différence entre la gratification versée au stagiaire et le montant de la fraction de gratification mentionnée à l'article L. 242-4-1. Les rentes sont calculées sur la base du salaire minimum mentionné à l'article L. 434-16 ou du montant de la gratification versée au stagiaire, si celui-ci est supérieur.

C. - Lorsque l'accident survient du fait ou à l'occasion de l'enseignement ou de la formation dispensés par l'établissement dont relève l'élève ou l'étudiant, l'obligation de déclaration incombe à l'établissement. Il adresse sans délai à l'entreprise signataire de la convention mentionnée ci-dessus une copie de la déclaration d'accident envoyée à la caisse d'assurance maladie compétente.

III. - Les dispositions du I ou du II du présent article s'appliquent aux personnes mentionnées au f du 2° de l'article L. 412-8, en fonction du montant de la gratification qu'elles perçoivent. Dans ce cas, les références à "l'entreprise" sont remplacées par celles de "l'organisme public ou privé" dans lequel s'effectue le stage.

IV. - L'Etat supporte la charge des prestations dues aux élèves et étudiants des établissements d'enseignement technique de l'Etat, victimes d'accidents du travail survenus avant le 1er octobre 1985, y compris celles des prestations dues en cas de rechute et de révision postérieure à cette date et ayant pour origine l'accident pour lequel les intéressés sont ou ont été indemnisés

Fonte :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006073189&idArticle=LEGIARTI000006750252&dateTexte=20090715>

## Décret n° 2006-1093 du 29 août 2006

Décret n°2006-1093 du 29 août 2006 pris pour l'application de l'article 9 de la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances

NOR: MENS0602057D

Version consolidée au 02 février 2008

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment ses articles L. 611-2 et L. 611-3 ;

Vu le code du travail ;

Vu le code de la sécurité sociale, notamment son article L. 412-8 ;

Vu la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, notamment son article 9 ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 6 juillet 2006 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 10 juillet 2006,

Article 1 [En savoir plus sur cet article...](#)

Les établissements d'enseignement préparant à un diplôme de l'enseignement supérieur dont les étudiants accomplissent les stages en entreprise prévus à l'article 9 de la loi du 31 mars 2006 susvisée élaborent, en concertation avec les entreprises intéressées, des conventions de stage sur la base d'une convention type.

Article 2 [En savoir plus sur cet article...](#)

Les conventions types sont approuvées par les autorités compétentes des établissements et sont rendues publiques. Cette publicité peut intervenir par voie électronique sur le site internet des établissements.

Article 3 [En savoir plus sur cet article...](#)

Les conventions types précisent les clauses que doivent impérativement comporter les conventions de stage au nombre desquelles :

1° La définition des activités confiées au stagiaire en fonction des objectifs de formation ;

2° Les dates de début et de fin du stage ;

3° La durée hebdomadaire maximale de présence du stagiaire dans l'entreprise. La présence, le cas échéant, du stagiaire dans l'entreprise la nuit, le dimanche ou un jour férié doit être indiquée ;

4° Le montant de la gratification versée au stagiaire et les modalités de son versement ;

5° La liste des avantages offerts, le cas échéant, par l'entreprise au stagiaire, notamment en ce qui concerne sa restauration, son hébergement ou le remboursement des frais qu'il a engagés pour effectuer son stage ;

6° Le régime de protection sociale dont bénéficie le stagiaire, y compris la protection en cas d'accident du travail dans le respect de l'article L. 412-8 du code de la sécurité sociale ainsi que, le cas échéant, l'obligation faite au stagiaire de justifier d'une assurance couvrant sa responsabilité civile ;

7° Les conditions dans lesquelles les responsables du stage, l'un représentant l'établissement, l'autre l'entreprise, assurent l'encadrement du stagiaire ;

8° Les conditions de délivrance d'une " attestation de stage " et, le cas échéant, les modalités de validation du stage pour l'obtention du diplôme préparé ;

9° Les modalités de suspension et de résiliation du stage ;

10° Les conditions dans lesquelles le stagiaire est autorisé à s'absenter, notamment dans le cadre d'obligations attestées par l'établissement d'enseignement ;

11° Les clauses du règlement intérieur de l'entreprise applicables au stagiaire, lorsqu'il existe.

Article 4 [En savoir plus sur cet article...](#)

En l'absence de convention type, les conventions de stage doivent comporter les clauses énumérées à l'article 3.

Article 5 [En savoir plus sur cet article...](#)

Modifié par [Décret n°2008-96 du 31 janvier 2008 - art. 1](#)

La convention de stage, à laquelle est annexée la " charte des stages étudiants en entreprise " du 26 avril 2006, est signée par :

1° Le représentant de l'établissement dans lequel est inscrit le stagiaire. Il mentionne sa qualité, le nom et l'adresse de cet établissement ;

2° Le représentant de l'entreprise, qui mentionne sa qualité, le nom et l'adresse de l'entreprise ;

3° Le stagiaire, qui mentionne son adresse et l'intitulé complet de son cursus ou de sa formation ; si le stagiaire est mineur, la convention est également signée par son représentant légal.

L'entreprise établit et tient à jour la liste des conventions de stage qu'elle a conclues.

Article 6 [En savoir plus sur cet article...](#)

Aucune convention de stage ne peut être conclue pour remplacer un salarié en cas d'absence, de suspension de son contrat de travail ou de licenciement, pour exécuter une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent, pour faire face à un accroissement temporaire de l'activité de l'entreprise, pour occuper un emploi saisonnier.

Article 6-1 [En savoir plus sur cet article...](#)

Créé par [Décret n°2008-96 du 31 janvier 2008 - art. 1](#)

I.-Lorsque la durée d'un stage en entreprise, au sens du premier alinéa de l'article [9 de la loi du 31 mars 2006](#) susvisée, excède la durée indiquée au deuxième alinéa du même article, le stagiaire perçoit une gratification selon les modalités précisées au II et le montant indiqué au III.

II.-La durée de stage s'apprécie compte tenu de la convention de stage et des éventuels avenants qui ont pour effet de prolonger le stage.

La gratification est due au stagiaire sans préjudice du remboursement des frais engagés pour effectuer le stage et des avantages offerts, le cas échéant, pour la restauration, l'hébergement et le transport.

La gratification de stage est due au stagiaire à compter du premier jour du premier mois de stage.

La gratification de stage est versée mensuellement au stagiaire.

En cas de suspension ou de résiliation de la convention de stage, le montant de la gratification due au stagiaire est proratisé en fonction de la durée de stage effectuée.

III.-A défaut de convention de branche ou accord professionnel étendu, le montant horaire de la gratification due au stagiaire est fixé à 12,5 % du plafond horaire de la sécurité sociale défini en application de l'article [L. 241-3](#) du code de la sécurité sociale.

Article 6-2 [En savoir plus sur cet article...](#)

Créé par [Décret n°2008-96 du 31 janvier 2008 - art. 1](#)

Conformément à l'article [9 de la loi du 31 mars 2006](#) susvisée, les stages effectués au sein d'une association, d'une entreprise publique ou d'un établissement public à caractère industriel et commercial sont soumis aux dispositions du présent décret.

Article 7 [En savoir plus sur cet article...](#)

Art. 7.

Le ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre délégué à l'emploi, au travail et à l'insertion professionnelle des jeunes et le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Par le Premier ministre :

Dominique de Villepin

Le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur

et de la recherche,

Gilles de Robien

Le ministre de l'emploi,  
de la cohésion sociale et du logement,

Jean-Louis Borloo

Le ministre délégué à l'emploi, au travail  
et à l'insertion professionnelle des jeunes,

Gérard Larcher

Le ministre délégué  
à l'enseignement supérieur

et à la recherche,

François Goulard

Fonte : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000458631&dateTexte=>

## Décret n° 2008-96 du 31 janvier 2008

DECRET

Décret n° 2008-96 du 31 janvier 2008 relatif à la gratification et au suivi des stages en entreprise

NOR: MTST0765681D

Version consolidée au 02 février 2008

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre du travail, des relations sociales et de la solidarité,

Vu le [code du travail](#) ;

Vu le [code de l'éducation](#), notamment ses articles L. 611-2 et L. 611-3 ;

Vu l'[article 9 de la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006](#) pour l'égalité des chances ;

Vu le [décret n° 2006-1093 du 29 août 2006](#) pris pour l'application de l'article 9 de la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances,

Décète :

Article 1

A modifié les dispositions suivantes :

Modifie [Décret n°2006-1093 du 29 août 2006 - art. 5 \(V\)](#)

Crée [Décret n°2006-1093 du 29 août 2006 - art. 6-1 \(V\)](#)

Crée [Décret n°2006-1093 du 29 août 2006 - art. 6-2 \(V\)](#)

Article 2 [En savoir plus sur cet article...](#)

Le ministre du travail, des relations sociales et de la solidarité et la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 31 janvier 2008.

François Fillon

Par le Premier ministre :

Le ministre du travail, des relations sociales

et de la solidarité,

Xavier Bertrand

La ministre de l'enseignement supérieur

et de la recherche,

Valérie Pécresse

Fonte : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018044877>