

Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho¹

Cláudia Sampaio Corrêa da Silva²

Marco Antônio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil

Resumo: As experiências de formação no ensino superior são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Este estudo teve por objetivo compreender de que forma as experiências de estágio contribuem para o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e para a transição entre os papéis de estudante a profissional em formandos universitários. Participaram seis formandos de um curso de Engenharia Civil, com idades entre 22 e 29 anos. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais, posteriormente analisadas quanto ao conteúdo. Os resultados revelaram que as experiências de estágio influenciam o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira, especialmente nas dimensões de curiosidade e confiança. Além disso, várias características dos estágios mencionadas pelos entrevistados mostraram-se relacionadas ao desenvolvimento de carreira, revelando sua importância para o processo de transição do papel de estudante para o de profissional. O artigo conclui com implicações para a prática e a pesquisa.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, formação profissional, estudantes universitários, identidade profissional

Internship Experiences: Contributions to the School-to-Work Transition

Abstract: Training experiences in higher education are essential to professional development. This qualitative study investigated how internship experiences contribute to career adaptability development and to the transition between the roles of student and professional among senior university students. Six Civil Engineering senior students, aged between 22 and 29 years, were individually interviewed following a semi-structured interview protocol. The interviews were subsequently content analyzed. Results revealed that internship experiences influence the development of career adaptability, especially in the dimensions of curiosity and confidence. In addition, several characteristics of the internship experiences mentioned by respondents could be related to career development, revealing their importance to the transition process from student to professional roles. The article concludes with implications for practice and research.

Keywords: professional development, professional education, college students, professional identity

Experiencias de Pasantía Profesional: Contribuciones a la Transición Universidad-Trabajo

Resumen: Las experiencias de formación en la educación superior son fundamentales para el desarrollo profesional. La finalidad de este estudio fue comprender como las experiencias de la pasantía profesional contribuyen al desarrollo de la adaptabilidad de carrera y a la transición entre los roles de estudiante y profesional en alumnos finalistas de la enseñanza superior. Participaron seis estudiantes del último año de un curso de Ingeniería Civil, con edades comprendidas entre 22 y 29 años. Fueron realizadas entrevistas individuales semi-estructuradas, posteriormente sometidas al análisis de contenido. Los resultados revelaron que las experiencias de la pasantía profesional influyen en el desarrollo de la adaptabilidad de carrera, especialmente en las dimensiones de curiosidad y la confianza. Además, varias características de la pasantía mencionadas por los participantes fueron relacionadas con el desarrollo de la carrera, revelando su importancia en el proceso de transición del rol de estudiante a profesional. El artículo concluye con implicaciones para la práctica y la investigación.

Palabras clave: desarrollo profesional, educación profesional, estudiantes universitarios, identidad profesional

A transição da universidade para o mercado de trabalho é uma tarefa potencialmente conflituosa, podendo representar uma crise em relação à escolha profissional, uma vez que exige uma série de escolhas quanto aos possíveis caminhos profissionais (Bardagi, Lassance, Paradiso, & Menezes, 2006). A qualidade dessa transição vai depender,

em boa parte, do próprio envolvimento do estudante com a sua formação e do desenvolvimento de competências úteis ao mundo do trabalho (Teixeira & Gomes, 2004; Wendlandt & Rochlen, 2008).

As trajetórias de formação profissional dos estudantes universitários, contudo, são variadas. Enquanto alguns alunos seguem um percurso mais “estudantil”, preocupando-se apenas em cumprir adequadamente as exigências acadêmicas, outros procuram mais ativamente desenvolver uma postura profissional e experiências que os aproximem da prática da profissão (Lassance & Gocks, 1995). O período de formação universitária, assim, pode ser visto como uma grande transição de desenvolvimento que exige uma série de

¹ Artigo derivado da Dissertação de Mestrado da primeira autora sob a orientação do segundo autor, defendida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2010.

² Endereço para correspondência:

Cláudia Sampaio Corrêa da Silva. Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 117. CEP 90.035-003. Porto Alegre-RS, Brasil. E-mail: claudia.sampaio@ufrgs.br

movimentos de adaptação por parte do indivíduo, ao menos entre os estudantes adultos jovens típicos (recém-saídos do ensino médio). Os anos iniciais são caracterizados ainda por demandas do fim da adolescência (como identificar-se com o “status” de universitário, pertencer a um grupo) e um envolvimento mais passivo com a formação; porém, com o tempo, a preocupação com a profissionalização e com o futuro tendem a aumentar (Lassance & Gocks, 1995).

Essas diferentes formas de envolvimento com a formação e a própria profissão podem ser reflexo, ao menos em parte, de diferenças em adaptabilidade de carreira, um conceito cunhado no âmbito da literatura de desenvolvimento vocacional (Savickas, 2005). A adaptabilidade de carreira refere-se a comportamentos, atitudes, competências e estratégias de *coping* que o indivíduo lança mão para se inserir em sua comunidade e se adaptar a diferentes contextos e transições em sua carreira. A adaptabilidade diz respeito a ‘como’ alguém constrói a sua carreira, como escolhe, planeja e coloca metas em ação. Quatro aspectos ou dimensões são centrais na adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005): preocupação (*concern*), controle (*control*), curiosidade (*curiosity*) e confiança (*confidence*). A adaptabilidade é, portanto, um conjunto de atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo ir construindo sua carreira à medida em que se orienta ao futuro (preocupação), explora possibilidades e é aberto a experiências (curiosidade) e percebe-se confiante (confiança) e capaz de exercer algum controle (controle) sobre sua trajetória.

Para compreender como os estudantes se transformam ao longo do processo de formação, passando de estudantes a profissionais e adquirindo recursos de adaptabilidade de carreira, é necessário considerar o desenvolvimento do autoconceito ou da identidade (autoconceito e identidade são tomados como equivalentes neste estudo). O autoconceito pode ser entendido como a imagem que uma pessoa tem de si nos diversos papéis que desempenha ao longo da vida, como por exemplo, filho ou filha, pai ou mãe, estudante ou trabalhador. É a partir desta visão que tem de si mesmo que o sujeito faz escolhas, buscando oportunidades de expressar o seu autoconceito através do desempenho dos papéis (Super, Savickas, & Super, 1996). Assim, os estudantes universitários fazem uma primeira tentativa de traduzir o seu autoconceito em termos profissionais quando escolhem o curso superior. Nesse momento inicial, porém, é o papel de estudante que usualmente é o mais saliente (pelo menos para estudantes típicos), e não o de trabalhador.

Compreende-se, portanto, que a transição da universidade ao mercado de trabalho não implica apenas uma transição de contextos (ambientes), mas uma também transição de identidade. Como mencionado, as pessoas possuem diversas identidades, correspondentes aos papéis que ocupam socialmente (Stryker & Burke, 2000). Cada papel carrega um conjunto de expectativas sociais distintas, demandando uma identificação específica e contribuindo para a percepção que indivíduo tem sobre si mesmo. Na transição

da universidade para o mercado de trabalho, os indivíduos são demandados a se identificarem mais intensamente com o papel de trabalhadores e menos intensamente com o de estudantes. Além disso, coloca-se em questão sua identificação com o papel profissional propriamente dito, que se refere às características específicas de cada área de formação (Ng & Feldman, 2007). Nesse sentido, deve-se destacar que o início do exercício da profissão é também um ponto crucial no processo de construção da identidade profissional, sendo o momento a partir do qual o indivíduo será reconhecido socialmente de acordo com sua profissão e terá a oportunidade de satisfazer suas necessidades psicológicas, sociais e materiais através do seu trabalho. Dessa forma, a transição da universidade para o mercado de trabalho abarca um período crítico de construção de sentidos sobre si mesmo com importantes repercussões para o futuro, uma vez que as primeiras experiências de inserção no mundo do trabalho são capazes de influenciar padrões futuros de carreira (Angot, Malloch, & Kleymann, 2008; Ng & Feldman, 2007).

Deixar de ser estudante, papel ocupado durante todo o percurso educacional, e assumir uma identidade enquanto trabalhador, demanda do indivíduo que se situe de uma forma muito diferenciada na rede social que ocupa. As expectativas sociais em relação aos estudantes envolvem certa passividade e a pertença a um ambiente protegido. Em relação ao trabalhador, espera-se atividade, responsabilidade, autonomia e atribui-se um papel vinculado ao mundo adulto. Desempenhar esse novo papel exige, portanto, um movimento de antecipação e o desenvolvimento de competências para lidar com esse novo contexto, uma vez que os objetivos, atividades, regras e hierarquia nas organizações de trabalho são diferentes quando comparados às instituições de ensino às quais o aluno está habituado (Wendlandt & Rochlem, 2008).

Cabe destacar que o percurso tradicional para jovens de classe média é trabalhar apenas após o término dos estudos de nível superior. Entretanto, mesmo para os estudantes que já tenham tido experiências de trabalho anteriores à formatura, o marco de término da graduação os inscreve socialmente de uma forma diferente: como profissionais. Torna-se relevante, portanto, investigar como se dá a formação da identidade de papel de trabalhador e de profissional durante a graduação universitária, uma vez que estes processos têm impacto na qualidade da transição da universidade para o mercado de trabalho (Ng & Feldman, 2007).

Sabe-se que as atividades extraclasses relacionadas ao ensino superior cumprem um papel importante nessa passagem de estudante a profissional. Alguns estudos indicam que os alunos que se engajam em atividades que vão além da presença em sala de aula, como estágios, monitorias e pesquisas apresentam indicadores positivos de desenvolvimento de carreira (Bardagi et al., 2006; Brooks, Cornelius, Greenfield, & Joseph, 1995; Fior & Mecuri, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Teixeira & Gomes,

2004). Em especial, as experiências de estágio se destacam entre as atividades relevantes para a formação profissional e o desenvolvimento profissional. Os estágios, além de se relacionarem com uma maior empregabilidade dos recém-formados, também servem como uma aproximação à realidade do mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais (ou seja, não técnicas, tais como responsabilidade, autonomia) e para uma adequação mais realista das expectativas dos estudantes frente ao trabalho (Knouse & Fontenot, 2008; Slep & Read, 2006).

Além disso, pesquisas têm salientado os efeitos positivos das experiências de estágio sobre o autoconceito vocacional e a auto-eficácia profissional. O autoconceito vocacional refere-se ao modo como o indivíduo vê a si mesmo, seus interesses, valores e capacidades, e como traduz esta visão que tem de si em termos ocupacionais (Super et al., 1996). Nesse sentido, os estágios possibilitam um refinamento do autoconceito vocacional, pois ajudam o indivíduo a reconhecer melhor seus interesses e habilidades, colocando à prova esta imagem de si traduzida na ocupação, seja no sentido de reforçá-la ou de questioná-la (Angot et al., 2008; Brooks et al., 1995; Caires & Almeida, 2001; Mihail, 2006). Em grande parte, os estágios são ainda espaços privilegiados para o comportamento exploratório vocacional, no qual o estudante pode se experimentar tanto com o intuito de conhecer mais sobre a profissão quanto sobre si mesmo (Super et al., 1996; Taveira, 2000). Essa disposição para ser curioso e experimentar oportuniza a descoberta de novas possibilidades e o desenvolvimento de novas competências, sendo um importante recurso no processo de construção da carreira (Savickas, 2005).

Por fim, ao permitirem o teste prático das habilidades, os estágios favorecem também o desenvolvimento da auto-eficácia profissional, ou seja, o sentimento de competência para realizar as tarefas da profissão (Brooks et al., 1995; Caires & Almeida, 2001; Teixeira & Gomes, 2004). Porém, nem todas as experiências de estágio necessariamente contribuem para o desenvolvimento profissional dos estudantes. Alguns estudos mostram que certas características são importantes para uma avaliação positiva dos estágios, como ter tarefas claras e relacionadas com área de formação, a valorização e respeito ao estagiário, a variedade de tarefas, a existência de atividades desafiadoras e receber *feedbacks* de supervisores (Angot et al., 2008; Knouse & Fontenot, 2008; Mihail, 2006).

Este estudo teve por objetivo compreender de que forma as experiências acadêmicas extraclasse, especialmente o estágio, contribuem para o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e para a transição entre os papéis de estudante a profissional em formandos do ensino superior.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa seis estudantes formandos do curso de Engenharia Civil de uma universidade federal

brasileira, quatro mulheres e dois homens, com idades que variaram de 22 a 29 anos. A escolha pelo curso foi feita por conveniência, e os participantes foram convidados entre os formandos desse curso que participaram de um levantamento quantitativo prévio (Silva, 2010). O tempo das experiências de estágio variou de seis meses a quatro anos e meio. Um dos participantes ainda não havia iniciado o estágio quando realizou a entrevista, mas sua inclusão na pesquisa foi mantida, pois seu relato pôde ser contrastado com os demais a partir desta diferença.

Instrumento

O instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada, abordando os seguintes temas: um breve histórico de vida do participante, seu percurso na graduação desde a escolha profissional até o momento atual, as experiências acadêmicas consideradas mais relevantes para sua formação como profissional (incluindo atividades extraclasse) e como estava lidando com a transição de estudante para o papel de trabalhador e profissional. A proposta do roteiro foi orientar as entrevistas, mantendo, entretanto, espaço para que se fizessem perguntas da forma mais apropriada de acordo com a interação com cada participante.

Procedimentos

Coleta de dados. Os participantes foram contatados por telefone ou e-mail e entrevistas individuais foram agendadas conforme conveniência dos participantes. Elas foram gravadas e ocorreram na universidade dos pesquisadores, tendo duração de uma hora e quinze minutos a aproximadamente duas horas.

Análise dos dados. As entrevistas foram transcritas literalmente e o material submetido à análise qualitativa de conteúdo (Bardin, 1977). Através de leituras sucessivas das entrevistas transcritas, feitas pela primeira autora, foram identificadas passagens revelatórias nos relatos que eram pertinentes ao objetivo da pesquisa e que foram organizadas em grandes categorias (temas), como forma de descrever a experiência dos participantes.

Considerações Éticas

A proposta deste estudo foi aprovada previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da instituição, através do protocolo 2009/020. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente ao início de sua participação, sendo que todos os cuidados éticos foram observados.

Resultados

Os resultados foram agrupados em três grandes categorias. A primeira, "Identidade em Transição" descreve as principais mudanças que os estudantes percebem em

si mesmos quando contrastam o momento inicial com o final da formação. A segunda categoria foi denominada de “Experiências de Formação Relevantes”, e abarca as principais atividades mencionadas pelos participantes relacionadas ao desenvolvimento profissional. A última categoria, nomeada de “Características da experiência de estágio” é composta de seis temas que apresentam as principais características do estágio associadas ao desenvolvimento de carreira. Os nomes dos participantes são fictícios.

Identidade em Transição

Foram relatadas mudanças pelos estudantes na forma como se percebiam no início e ao final da graduação, chamando a atenção os movimentos em direção à profissionalização, que envolvem o aumento de responsabilidade e seriedade. Mudanças de *status* também foram mencionadas, havendo uma percepção de reconhecimento social quanto a tornar-se engenheiro(a), que promove um destaque em relação a ser estudante ou trabalhador de nível médio.

Na verdade eu acho que eles (familiares) me vêem muito mais séria, no início (do curso) ... antes eu era... ah eu saía mais, era mais... não irresponsável, que isso até não era. Mas eu aprontava mais, fazia umas coisas que... agora eu to mais caseira, não saio tanto à noite, e...acho que essa é a principal diferença. Eles vêem que eu estou bem mais focada na parte profissional.... Acho que essa foi a principal mudança assim.. Conforme foi aproximando a formatura eu fui achando que eu tinha que ficar mais séria assim.... Ai porque parece que tem que virar gente grande de uma vez. (Camila, 25 anos)

Experiências de Formação Relevantes

Os participantes mencionaram que algumas experiências foram importantes para a formação profissional, como atividades extraclasse, de iniciação científica, Programa de Educação Tutorial (PET), saídas a campo e principalmente o estágio. O fato de desempenharem atividades de trabalho no estágio foi destacado, pois isso permitiu se experimentarem em uma posição mais ativa e colocarem em ação os conhecimentos adquiridos na faculdade, integrando teoria e prática. O caso de um dos participantes, que não realizou estágio, indica o quanto a falta dessa atividade dificulta a conexão entre teoria e prática.

Para mim sempre foi necessária uma remuneração de trabalho... Aí não batia com o estágio, aí por isso eu não podia fazer aquele paralelo entre conhecimento que aprende na faculdade e conhecimento de prática, de obra... tive que deixar de lado. (André, 29 anos)

Acho que a parte que mais transforma, mais me transformou nessa trajetória toda, foram as

experiências extraclasse. Não foram as aulas que me transformaram. Claro, também né, mas não foi o principal. Acho que o principal foram essas experiências profissionais, assim, né. De trabalhar com coisas diferentes, de fazer coisas diferentes, de ter que conviver com pessoas diferentes e aprender a ter que respeitar e achar o teu espaço e descobrir quais as coisas que tu tem que fazer... A parte em que tu é mais ativa, assim, é que te transforma. Enquanto tu tá lá na aula tu é mais passivo, assim, tá lá só absorvendo, às vezes nem tá absorvendo, o que te passam. (Daniela, 23 anos)

O estágio foi compreendido pelos participantes como uma experiência que possibilita conhecer diversas áreas de atuação da profissão, descobrir interesses, orientar escolhas dentro do curso e de projeto profissional. Após iniciarem a prática, alguns mudaram suas preferências vocacionais, interessando-se por áreas de trabalho que nem conheciam ou que imaginavam que não iriam gostar.

Quando eu entrei, eu tinha certeza que eu ia pra parte estrutural, eu tava decidida assim... e no decorrer, até por causa dos meus estágios, aliás muito foi por causa do meu estágio, que desde que começou eu trabalhei em construtora, eu frequentei obra... A área da construção me pareceu mais interessante, então eu acabei mudando assim. (Camila).

Características da Experiência de Estágio

Enquadre de trabalho. Os participantes relataram a importância do estágio para conhecerem o que é um ambiente de trabalho e para aprenderem a se colocar nesse contexto. Eduardo mencionou ter sentido falta de características de trabalho em seu estágio:

Às vezes eu sinto que falta um pouco aquela noção de ambiente de trabalho, assim. Principalmente agora, que os projetos estavam em baixa, não tinha muita coisa pra fazer... Até porque, eles ainda não alugaram uma sala de escritório, então o escritório acabou sendo, eles montaram o escritório no quarto de um deles. Então, acaba sendo uma casa, assim. É um ambiente meio assim, meio fora do trabalho. Então é... às vezes parece, assim, não ter muita cara de trabalho. Até pelo relacionamento que todo mundo, todo mundo é mais ou menos da mesma idade, então é uma relação estranha... às vezes fica meio estranho dizer, pô, eu trabalho pra eles. (Eduardo, 22 anos)

Eduardo refere que sua experiência de estágio é diferente daquela que a maioria das pessoas tem, pois é incomum ter tanta informalidade nas relações de trabalho. Em contraste, Bianca (26 anos) afirma que aprendeu nos estágios a ter responsabilidade, a cumprir horários e respeitar as normas e

hierarquias. Sente-se segura quanto à sua capacidade de lidar com pessoas e de se comportar de acordo com um contexto de trabalho. Daniela e Fabiana (25 anos) também relatam terem aprendido nos estágios e em outras experiências extraclasse a se relacionarem com as pessoas, a resolverem conflitos e a terem iniciativa.

Tarefas vinculadas à profissão e variedade. O caráter das tarefas desempenhadas pelos estagiários também se mostrou um elemento relevante para o desenvolvimento percebido. Dois tipos de experiências podem ser contrastadas: estagiários que realizaram tarefas próprias da profissão e estagiários que fizeram atividades pouco relacionadas à Engenharia, como trabalhos burocráticos, ou tarefas mais operacionais e menos reflexivas. Além disso, a variedade de tarefas foi associada a maior aprendizado e as tarefas repetitivas à desmotivação para continuar no estágio.

Bastante trabalho administrativo. Aprendi a trabalhar, mas não aprendi coisas de engenharia, sabe?... Era um estágio de engenharia, mas acabei indo... eu sabia que teria pouco serviço de Engenharia, mas como eu tava parada, resolvi pegar. Aí era só papelada, documentação... mas nada que me acrescentasse como engenheira. (Bianca)

É sempre a mesma atividade, embora as estruturas sejam todas diferentes, assim. A atividade que acabo fazendo é sempre a mesma... se eu não der um passo a frente, assim, não vai ser tão... pra mim já não é muito bom. (Eduardo)

As estagiárias que desempenharam atividades bastante relacionadas à profissão mostraram-se mais seguras quanto à transição ao trabalho, por se sentirem familiarizadas com as tarefas e rotinas.

Trabalhar eu acho que o estágio é uma coisa que com certeza te dá muito... Te deixa muito mais tranquila pra questão de entrar no mercado de trabalho, porque tu já tem aquela vivência na empresa, daqui a pouco tu já vai continuar na mesma, já sabe como funciona. Como eu já venho algum tempo ali, então eu já tenho, sei lá, daqui a pouco não vai mudar tanto porque já vem mudando gradativamente. (Fabiana)

Responsabilidade e autonomia. A responsabilidade e a autonomia do estagiário no desempenho de atividades mostrou-se um elemento muito importante para o desenvolvimento de uma identificação com o papel profissional (para sentir-se engenheiro) e para sentir-se mais seguro quanto à própria competência.

Lá era bem legal também, mas lá eu me sentia mais estagiária ainda. Porque, era assim, se eu não sabia um negócio já perguntava pra alguém, porque eu trabalhava numa sala com três engenheiros... Eu me sentia estagiária no sentido de não ter tanta responsabilidade. Tinha menos responsabilidade. (Daniela)

Eu era mais engenheira, assim, lá. Tipo, tu tem uma tarefa pra fazer, vamos ver até onde tu vai sozinha,

depois eu vou te explicar, sem problema nenhum... Uma coisa mais... como é que eu vou dizer... com mais responsabilidade, com mais cara de engenharia, pensando como engenheira. Nessa aqui não. Estão sempre supervisionando pra ver se tu não está fazendo nada de errado. (Bianca)

Percepções de aumento de responsabilidade mostraram-se presentes nas experiências de estágio, tanto no sentido de os estagiários serem mais cobrados, ou seja, de haver uma mudança nas expectativas da empresa sobre eles, quanto no sentido do próprio aluno procurar mostrar-se mais responsável porque percebe que é tempo de fazer isso.

Até que agora apareceu um projeto pra começar desde o início a fazer, aí como eles dizem que eu estou numa fase de transição na empresa... porque já não posso agir que nem as outras estagiárias, é questão do conhecimento, sabe, eu não posso só... eles me cobram bastante. Dizem que eu não posso ficar esperando a ordem sabe, tem que ir atrás e coisa... que não é geralmente... para o estagiário tu pega e diz “ah faz assim” como foi comigo até pouco tempo atrás... meu chefe foi apresentar (a equipe a um estagiário novo) e disse: “esses aqui são estagiários” e mostrou os dois, aí eu sento numa ilha que tem outros dois engenheiros e eu, aí ele disse assim: “Esses aqui são engenheiros, e essa aqui é quase” Agora tem que contratar os três estagiários, aí já fico toda boba, né. (Fabiana)

Superação de desafios. O grau de desafio encontrado nas tarefas também foi mencionado. Em situações nas quais os estagiários tinham uma sensação de que o desafio era muito maior do que sua capacidade, observou-se uma reação de sentimentos de falta de preparo, com insegurança para a transição ao mercado de trabalho, como no caso do último estágio de Bianca, que relata “um pouco de insegurança também pelo... pelo trabalho que eu tô desempenhando, que é uma coisa bem difícil”. Em um estágio anterior, em que conseguia realizar as tarefas sem tanta dificuldade, Bianca também vivenciou desafios, mas a superação dos mesmos deixou-a mais confiante em relação ao seu desempenho.

No caso de Daniela, em que também houve uma experiência de superação de desafios no estágio, observou-se uma repercussão na sua confiança e prontidão para lidar com a transição ao mercado de trabalho.

Clima de trabalho: cooperação. O ambiente de trabalho foi descrito como um elemento importante na vinculação afetiva dos estagiários às instituições e no interesse em permanecer no local. Ambientes em que existe um clima de cooperação e troca foram destacados como capazes de facilitar o aprendizado e a motivação no trabalho. A informalidade e a descontração também apareceram como facilitadores.

É muito legal, assim, com os mestres (de obra) porque eles têm muita experiência, e meus colegas que são da mesma função, os auxiliares técnicos, é interessante porque cada um está numa faculdade, daí a gente comenta as diferenças dos cursos... E as pessoas assim... todo mundo tenta se ajudar sabe, eu gosto bastante do ambiente de trabalho. (Camila)

Relação com supervisores e *feedback*. Na relação com os supervisores de estágio evidenciou-se a importância da proximidade e do *feedback*. Através do *feedback* os estagiários tiveram tanto retornos sobre o que melhorar em seus desempenhos, quanto retornos de suas capacidades e competências. Percebeu-se a ação do *feedback* não só nos momentos explicitamente dedicados a isso, mas na percepção dos estagiários sobre os resultados diretos de seus trabalhos e sobre a reação da equipe.

Ele (chefe) é ótimo assim.... Ele sente muito pra conversar com a gente, saber o que a gente tá fazendo, a faculdade, como que a gente tá se sentindo. Ele sempre dá muitos conselhos, com tudo... é muito legal.... Eu sempre procurei fazer meu trabalho, quando tem que me dar puxão de orelha, ele me dá assim... Esses tempos ele veio dizer que eu era a mais rápida, mas também deixava um monte de coisa pra trás, aí também não adianta, né... (risos) (Fabiana)

Pois é, todos os lugares que eu tive antes de agora e agora também eu sempre senti que eu tava indo bem. Sempre recebi elogios, assim, e quando eu saía dos lugares as pessoas sempre diziam: “bah, tu foi super bem, aonde tu fores, tu vais te dar bem”. (Daniela)

... tu faz na faculdade só na teoria, ali tu faz e ainda tu consegue ver a aplicação daquilo e ver se tu está errando feio, ou se tu está no caminho certo. (Camila)

O *feedback* positivo associado à confiança e responsabilidade atribuídas aos estagiários sinalizam para a mudança em direção a um posicionamento profissional, que já está em curso. Por exemplo, Fabiana relata que já vem “ensaiando” a transição, e por isso acha que esta não será tão brusca. Daniela e Camila também pensam que suas rotinas profissionais não vão mudar muito após a formatura, a não ser por um aumento de responsabilidade e autonomia. “A engenheira vai ser eu” (Camila), ou seja, os problemas do trabalho terão de ser resolvidos por conta própria, sem deixar a solução para os outros.

Discussão

Os resultados salientam a importância do estágio dentre as experiências acadêmicas para a transição de estudante a profissional. Como houve o cuidado durante a realização das

entrevistas para perguntar sobre experiências que facilitaram a profissionalização, sem fazer referência direta aos estágios, observou-se que essas experiências foram mencionadas de forma espontânea pelos estudantes. Certamente considerase a importância de todas as demais vivências universitárias para a transição ao papel profissional, como as disciplinas, saídas de campo, participação em grupos de pesquisa, entre outras, que também foram mencionadas pelos participantes.

O destaque do estágio em relação às demais experiências está em seu caráter de ensaio de trabalho, no qual o estudante pode aplicar os conhecimentos teóricos à prática e assumir ativamente responsabilidades. Os aprendizados obtidos com o estágio constituíram-se efetivamente em habilidades e competências que contribuíram para o sentimento de estar sendo preparado para o exercício profissional. O estágio também auxiliou na definição de interesses e elaboração de projetos profissionais com maior clareza, tendo havido ganhos em termos de exploração vocacional que possibilitaram maior confiança em relação ao futuro.

Embora todas as dimensões de adaptabilidade de carreira (preocupação, controle, curiosidade e confiança) influenciem a qualidade das vivências acadêmicas e sejam por elas influenciadas, a curiosidade e a confiança parecem estar mais relacionadas aos benefícios do estágio e à construção das bases para a transição ao papel profissional. A curiosidade, entendida aqui mais especificamente em sua relação com a exploração vocacional, refere-se ao processo que leva os indivíduos a conhecerem a si mesmos, o mundo do trabalho e a contrastarem as informações do ambiente de acordo com suas preferências. Através da exploração constrói-se a própria identidade (Taveira, 2000), é possível desenvolver interesses e se experimentar em atividades que permitam colocar à prova as próprias habilidades para a realização de determinadas tarefas e satisfazer-se com elas.

A exploração é um processo central para que o estudante universitário consiga ir se perguntando sobre o tipo de profissional que gostaria de ser e a partir daí buscar experiências e reflexões capazes de clarear a resposta. Deixar de ser apenas estudante para se tornar um profissional implica fundamentalmente explorar. Para definir interesses e habilidades relativos à profissão, é preciso realizar o exercício de teste de hipóteses, de imaginar-se em diversos cenários e experimentar-se em diversas atividades de trabalho a partir das quais vão se consolidando e se modificando as preferências pessoais e a própria identidade. O estágio, nesse sentido, apresenta-se como um campo propício para a exploração vocacional. Este estudo evidenciou que algumas características da vivência de estágio facilitam a exploração, como um ambiente de cooperação, enquanto outras a dificultam, como a ausência de atividades vinculadas à profissão. Daí a importância de não considerar que o estágio por si só promoverá aprendizados relevantes à construção da identidade profissional, pois isso é possível dadas algumas condições que favorecem a exploração vocacional (Angot et al., 2008; Knouse & Fontenot, 2008).

Em relação à característica denominada de “enquadre de trabalho”, considera-se que o excesso de informalidade e as relações hierárquicas pouco claras dificultam que o estudante possa conhecer o que é um espaço de trabalho e se experimentar nele. O oposto também foi verificado: estagiários que haviam vivenciado uma experiência de trabalho em um ambiente formalizado e bem organizado sentiam-se mais familiarizados com as responsabilidades e rotinas, e também mais confiantes para ocuparem de forma satisfatória um posto de trabalho. Através da exploração, portanto, o indivíduo faz movimentos que são básicos para a transição de papéis, como adquirir familiaridade com o universo do trabalho. Nesse sentido, a literatura vem apontando a importância de experiências de trabalho para o desenvolvimento de competências práticas de estudantes universitários, uma vez que estas os preparam para a inserção no mercado de trabalho (Angot et al., 2008; Fior & Mercuri, 2003; Knouse & Fontenot, 2008; Mihail, 2006).

No que tange ao tema “tarefas vinculadas à profissão e variedade”, observou-se que experiências que oportunizaram realizar atividades parecidas às demandadas aos profissionais permitiram não apenas o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, mas também a construção de uma imagem de si como profissional capaz de dar conta das exigências do trabalho da sua área de atuação, segundo o relato dos participantes. Esse senso de preparo profissional refletiu-se em expectativas de mudanças menos abruptas para o ingresso formal no mercado de trabalho. Portanto, o envolvimento em atividades de trabalho vinculadas à profissão facilita a transição da universidade ao mercado de trabalho, na medida em que favorece a identificação com o papel de profissional. Caires e Almeida (2001) apontam que o estágio possibilita o contato com as diversas facetas da profissão de forma mais real e integrada, e representa um importante ensaio do papel profissional para o estudante. A literatura também informa que organizações capazes de proporcionar ao estagiário uma prévia realista sobre as atividades de trabalho ajudam no seu processo de preparação para o ingresso no papel de trabalhador, tendo em vista que permitem a criação de expectativas bem aproximadas do papel de trabalho a ser desempenhado (Ng & Feldman, 2007; Knouse & Fontenot, 2008; Wendlandt & Rochlem, 2008).

Ao se propor no estágio o desempenho de tarefas desvinculadas da profissão, como atividades burocráticas ou repetitivas, pode-se estar estimulando uma inserção precária no mundo do trabalho, tendo em vista que o estudante não desenvolve os conhecimentos e habilidades necessários. Essas experiências de estágio, embora muitas vezes possibilitem o contato com um ambiente de trabalho, não permitem que o estudante ocupe um lugar diferenciado, mas, pelo contrário, atribuem-lhe tarefas estranhas ao exercício de sua especialidade. Isto não contribui para que o estudante se projete no futuro como um profissional confiante e seguro. A literatura reconhece a importância de experiências de estágio de qualidade para a futura “sobrevivência” no mercado de

trabalho (Caires & Almeida, 2001) e para a empregabilidade na área de sua formação (Angot et al., 2008; Davies, 2000; Knouse & Fontenot, 2008; Mihail, 2006).

A variedade de tarefas mostrou-se como um elemento importante para o desenvolvimento dos estagiários. A possibilidade de circular por diversos setores de uma empresa, de fazer tarefas diferentes e lidar com situações novas, em contraste com uma rotina de pouca novidade, trouxe a percepção de aprendizado e preparação profissional. A diversidade, portanto, enquanto uma característica do estágio, está diretamente associada à exploração vocacional e ao desenvolvimento da curiosidade. Note-se que existe uma influência recíproca do contexto sobre o indivíduo e deste sobre o contexto: tanto o estágio, por suas características próprias, pode oferecer diversidade, quanto o próprio indivíduo, ao fazer escolhas e agir no ambiente, pode buscar ativamente que a diversidade faça parte da sua formação. Partindo, assim, do local de estágio, do estudante, ou de ambos, observa-se que a diversificação de tarefas oferece uma gama de opções para que o estagiário se experimente e avalie os resultados desses testes de realidade (Super et al., 1996), comparando opções de trabalho que lhe interessam. A partir disso poderá traduzir com mais facilidade seu autoconceito em termos ocupacionais (Super et al., 1996). Brooks et al. (1995) observam que a variedade de tarefas em ambientes de treinamento é uma das características associadas ao autoconhecimento.

Ambientes de estágio com clima amistoso e acolhedor revelaram-se facilitadores de trocas entre os estagiários e destes com os demais trabalhadores. Ressalta-se, portanto, a relevância de que as instituições preocupem-se em oferecer um espaço em que perguntar não seja ameaçador e o estagiário se sinta à vontade para participar e contribuir com o trabalho da equipe. Assim, a exploração vocacional será também facilitada, pois é possível conhecer muito mais sobre o trabalho quando se faz parte de uma equipe na qual existe cooperação. Não se encontrou na literatura referências a este aspecto propriamente dito em estágios, mas existem estudos abordando a importância dos processos de socialização para a integração de novos trabalhadores nas organizações e ao próprio trabalho (Gruman, Sacks, & Zweig, 2006; Wendlandt & Rochlen, 2008). Nicholson (1990) observa que a socialização informal, realizada com os pares, é mais efetiva para permitir ao ingressante explorar e integrar-se às novas rotinas e tarefas de trabalho.

Além da curiosidade, a dimensão de confiança é fundamental para a transição ao papel de profissional. A teoria social cognitiva (Bandura, 1977) afirma que os sentimentos de confiança em relação a si mesmo (auto-eficácia) são fontes importantes de motivação para os comportamentos humanos. A auto-eficácia profissional, que se refere à crença na capacidade para desempenhar as tarefas da profissão, está associada à forma como o indivíduo se posiciona diante da transição ao trabalho – se de forma otimista e confiante ou insegura. Nesse sentido, torna-se importante compreender

de que maneira as experiências universitárias contribuem para o desenvolvimento da auto-eficácia profissional e para o processo de transição de identidade. Serão destacadas, portanto, algumas características de estágios - mencionadas pelos entrevistados - relacionadas à temática.

Este estudo evidenciou que, para a amostra estudada, quanto maior a responsabilidade e a autonomia a eles atribuída enquanto estagiários, mais se sentiam exercitando o papel profissional, ao mesmo tempo que percebiam a confiança que neles era depositada pelos chefes. Ser tratado como responsável e autônomo significa, para o estudante, que os supervisores estão supondo nele conhecimento, preparo e possibilidade efetiva de desempenhar o papel profissional. Essa relação de confiança mostrou-se muito relevante, indicando que a visão de outros significativos sobre o estagiário auxilia a consolidar a mudança de visão sobre si mesmo (Stryker & Burke, 2000). É possível presumir que os supervisores e professores fazem, assim, uma antecipação do desenvolvimento. Ou seja, o estudante ainda não é capaz de dominar completamente as tarefas que recebe, mas ainda assim as atribuições lhes são dadas e isso estimula o seu desenvolvimento em direção ao domínio das competências profissionais e à conquista da auto-eficácia profissional.

A superação de desafios no estágio mostrou-se também associada a um aumento da auto-eficácia profissional e da prontidão para a transição de estudante a profissional. Por outro lado, a vivência de desafios que impuseram dificuldades muito maiores às que o estagiário se sentia capaz de dar conta, esteve associada à baixa auto-eficácia profissional. Esse achado ajuda a compreender por que o estágio pode estar relacionado ao aumento ou diminuição da auto-eficácia profissional (Caires & Almeida, 2001).

O *feedback* recebido, por sua vez, reforçou a percepção dos estudantes de que faziam as tarefas de forma eficiente e auxiliou a identificar os aspectos em que precisavam melhorar. Como apontado em outros estudos (Knouse & Fontenot, 2008), verificou-se que a prática do *feedback* apresentou efeitos positivos no sentido de contribuir para a exploração vocacional de si e para a auto-eficácia profissional, ou seja, para que os estagiários adquirissem mais elementos para identificar habilidades pertinentes à profissão e para confiarem no próprio desempenho, aspectos fundamentais no avanço para o papel profissional.

Conclusões

Identificaram-se, nas experiências de estágio aqui analisadas, características capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e a transição ao papel profissional. O enquadre de trabalho, as tarefas vinculadas à profissão e a variedade, o clima de trabalho de cooperação, a responsabilidade e a autonomia, a superação de desafios e a relação com supervisores e o *feedback* foram os principais aspectos mapeados. Outras pesquisas também salientaram a importância da autonomia (Angot et al., 2008), da socialização (Wendlandt & Rochlen,

2008), da variedade de tarefas e do *feedback* (Brooks et al., 1995) na experiência de estágio para promover o desenvolvimento de carreira, principalmente no que se refere a ganhos de clareza de autoconceito e ao aumento da auto-eficácia.

A partir das características de estágio identificadas nesse estudo (assim como em outros) capazes de influenciar a transição de papéis e a adaptabilidade de carreira, poderia se dar início ao processo de formulação de um instrumento para pesquisa e intervenção que avaliasse a qualidade da experiência de estágio. Considera-se que os aspectos mapeados nesta pesquisa, como o enquadre de trabalho, a variedade de tarefas, o *feedback*, referem-se a elementos que poderiam ser avaliados em outros contextos, pois são temas transversais pertinentes à transição ao papel profissional, embora tenham sido originados de um pequeno grupo de alunos de apenas um curso. A elaboração de um instrumento quantitativo possibilitaria acesso a amostras numerosas e diversificadas, a partir das quais se conheceria mais sobre a qualidade das experiências de estágio nas quais os estudantes universitários têm se envolvido. O instrumento também seria interessante enquanto guia para auxiliar os profissionais a conduzirem processos de supervisão de estágio e de aconselhamento de carreira.

Entre as limitações deste estudo deve-se destacar o fato de que os participantes eram provenientes de um mesmo curso, instituição e cidade. Além disso, como a participação foi voluntária, a auto-seleção da amostra pode também ter influenciado nos resultados. Assim, os resultados aqui apontados não podem ser tomados como representativos de qualquer situação de formação profissional ou estágio. Não obstante, eles apontam para possibilidades que merecem ser investigadas em outros contextos e com outras populações (por exemplo, alunos de instituições particulares de ensino superior e de outros cursos), tanto através de abordagens qualitativas como quantitativas. A área de conhecimento também se beneficiaria de estudos longitudinais, capazes de acompanhar questões de desenvolvimento de carreira dos estudantes ao longo de seu percurso acadêmico e o impacto a longo prazo das experiências de formação.

Algumas possíveis implicações deste estudo para a prática seriam as seguintes: a inclusão no projeto pedagógico das instituições de ensino superior de uma gestão formal das experiências de estágio, a partir do reconhecimento de seu papel fundamental para a formação profissional. Isto implica a capacitação de supervisores acadêmicos e locais para atuarem no acompanhamento e desenvolvimento dos estagiários, assim como a promoção de atividades que favoreçam o comportamento exploratório dos estudantes ao longo da graduação e do próprio estágio, com propostas de relações de mentoria (Linnehan, 2003) entre professores e alunos e de monitoria entre estudantes de diferentes etapas no curso (Pereira et al., 2002).

Salienta-se a importância de intervenções de prevenção das dificuldades de desenvolvimento de carreira, a serem

realizadas desde o início do percurso acadêmico, com a sensibilização dos estudantes para a necessidade de aproveitar as experiências universitárias para construírem suas carreiras. Intervenções grupais, como oficinas, podem ser utilizadas enquanto espaços de reflexão e de trocas, para facilitar o planejamento de carreira, a gestão do tempo e do estudo dos estudantes. Por fim, propõe-se a utilização das lentes conceituais da teoria da construção da carreira (Savickas, 2005) e da teoria de identidade de papel (Stryker & Burke, 2000) para a realização do aconselhamento de carreira individual. Em todas as intervenções sugeridas existe um fio condutor, que aponta para a importância dos agentes envolvidos na formação estarem atentos ao desenvolvimento da adaptabilidade de carreira enquanto competência chave para que os estudantes se tornem profissionais e aprendam a conduzir suas carreiras ao longo da vida.

Referências

- Angot, J., Malloch, H., & Kleymann, B. (2008). The formation of professional identity in French apprentice managers. *Education + Training*, 50(5), 406-422. doi:10.1108/00400910810889084
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bardagi, M., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: Percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82. doi:10.1590/S1413-85572006000100007
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46(3), 332-349. doi:10.1006/jvbe.1995.1024
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos do ensino superior. *Psychologica*, 26, 187-198.
- Davies, L. (2000). Why kick the L out of Learning? The development of students' employability skills through part-time working. *Education + Training*, 42(8), 436-444.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté, SP: Cabral.
- Gruman, J. A., Saks, A. M., & Zweig, D. I. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors: An integrative study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 90-104. doi:10.1016/j.jvb.2006.03.001
- Knouse, S. B., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: A research review. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 61-66.
- Lassance, M. C. P., & Gocks, A. (1995). A formação da identidade profissional em universitários: A questão da prática. *Anais do Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*, 2, 65-70.
- Linnehan, F. (2003). A longitudinal study of work-based adult-youth mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 40-54. doi:10.1016/S0001-8791(02)00012-X
- Mihail, D. M. (2006). Internships at Greek universities: An exploratory study. *Journal of Workplace Learning*, 18(1), 28-41. doi:10.1108/13665620610641292
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 114-134. doi:10.1016/j.jvb.2007.04.004
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher & C. L. Cooper (Eds.), *On the move: The psychology of change and transition* (pp. 83-108). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Vol. 2. A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pereira, A., Fernandes, C. P., Dias, G. F., Gonçalves, I. C., Faria, M. C., & McIntyre, T. M. (Eds.). (2002). *A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal: Vol. 1. Contexto e justificação*. Lisboa, Portugal: Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (RESAPES).
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Silva, C. S. C. (2010). *De estudante a profissional: A transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Sleap, M., & Reed, H. (2006). Views of sport science graduates regarding work skills developed at university. *Teaching in Higher Education*, 11(1), 47-61. doi:10.1080/13562510500400123
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297. doi:10.2307/2695840
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 178-221). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.

Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition: Implications for university career counselors. *Journal of Career Development*, 35(2), 151-165. doi:10.1177/0894845308325646

Cláudia Sampaio Corrêa da Silva é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marco Antônio Pereira Teixeira é Professor Doutor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Recebido: 09/04/2010
1ª revisão: 14/07/2010
2ª revisão: 10/08/2011
Aceite final: 15/12/2011

Como citar este artigo:

Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). Experiências de estágio: contribuições para a transição universidade-trabalho. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 103-112. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201312>