



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTÁGIO CURRICULAR NÃO-OBRIGATÓRIO: significados da  
experiência formativa em uma autarquia federal**

**LUIZ EDUARDO LEMOS DA CONCEIÇÃO**

**BRASÍLIA – DF  
2021**

**LUIZ EDUARDO LEMOS DA CONCEIÇÃO**

**ESTÁGIO CURRICULAR NÃO-OBRIGATÓRIO: significados da  
experiência formativa em uma autarquia federal**

Dissertação de mestrado apresentada à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional – PPGEMP da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Cristina Maria Costa Leite.

Linha de pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Brasília – DF  
2021

Luiz, Eduardo Lemos da Conceição

Le

Estágio curricular não-obrigatório: significados da experiência formativa em uma autarquia federal / Luiz Eduardo Lemos da Conceição; orientador Prof<sup>o</sup> Dr. Dra. Cristina Maria Costa Leite. – Brasília, 2021.

153 f.; Il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2021.

1. Estágio não-obrigatório. 2. Vivência formativa. 3. Aprendizagem experiencial. 4. Significados. 5. Subjetividade formativa. I. Leite, Cristina Maria Costa, orientador. II. Título.

**LUIZ EDUARDO LEMOS DA CONCEIÇÃO**

**ESTÁGIO CURRICULAR NÃO-OBRIGATÓRIO: significados da  
experiência formativa em uma autarquia federal**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Maria Costa Leite**  
**Universidade de Brasília – Faculdade de Educação**

---

**Prof. Dr. Hélio José Santos Maia**  
**Universidade de Brasília – Faculdade de Educação**

---

**Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera**  
**Universidade de Brasília – Faculdade de Educação**

---

**Dra. Andréia Couto Ribeiro**  
**Universidade Católica de Brasília**

À minha companheira, pela inspiração de vida ao longo da nossa caminhada, marcada por amor, respeito e incentivos mútuos, sempre.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao apoio atento, incondicional e sempre apaixonado da minha companheira Sara, pelo constante incentivo e compreensão ao longo da jornada dedicada a esta pesquisa. Sem ela, eu não teria, nunca, chegado inteiro até aqui.

Ao meu pai, David, e minha mãe, Marly; meus irmãos Marcos e Daniela pela referência nuclear de família que nos formou e ainda nos forma – exemplos de vida enraizada no trabalho e na fé inabalável em Deus, nosso Pai. Obrigado pela compreensão por todos os momentos em que tive que estar ausente para me dedicar a este processo investigativo.

À equipe da Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas do FNDE, pela busca incansável de desenvolvimento dos seus servidores, entre os quais, graças a Deus, eu me incluo com muita honra. Aos meus queridos amigos da COAPE/FNDE e da DGP/ME, meu agradecimento especial. Conceber essa pesquisa, com o rigor da nossa jornada de trabalho semanal, foi um desafio possível em razão da compreensão, incentivo e confiança de vocês.

À minha orientadora, Professora Cristina Maria Costa Leite, pela total dedicação e carinho, especialmente nos momentos em que eu me encontrava mais inseguro ao longo da minha trajetória acadêmica. A postura atenta e leve eu levarei como modelo e inspiração.

Aos Professores do PPGEMP da UnB, pela qualidade e profissionalismo na condução da educação pública, tantas vezes atacada e sufocada, especialmente nos dias atuais em que vivemos, quando a ciência se faz tão importante para assegurar a nossa vida. Vocês pavimentaram uma via segura para que esta pesquisa fosse concluída.

Aos estagiários e supervisores que se voluntariaram a participar da pesquisa, dedicando muito tempo nas nossas conversas, sempre produtivas. Este trabalho é um esforço de tradução da trajetória formativa de vocês. Só existe em razão de vocês.

À pequena Baby, que me acompanhou na maior parte da jornada, sentada ao meu lado, aguardando nosso passeio.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo contribuir com o processo de pesquisa sobre o programa de estágio curricular não-obrigatório, de que trata a Lei n.º 11.788/2008, com foco na relevância formativa que está presente e se desenvolve além da perspectiva da aquisição de conhecimentos técnicos, comumente valorizados no contexto profissional. A subjetividade e a compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos participantes dessa experiência formativa é um campo de pesquisa a ser explorado, especialmente no que diz respeito às oportunidades de estágio oferecidas por órgãos públicos federais, estimulando maior conhecimento sobre a utilização desse espaço como nicho de desenvolvimento acadêmico e profissional desses estagiários. A pesquisa possui abordagem qualitativa, na busca pela compreensão da essência da experiência formativa, sob a ótica dos sujeitos. Para subsidiar a discussão dos dados, a pesquisa foi ancorada nas abordagens teóricas de formação de Dominicé (2012), Macedo (2012), de aprendizagem experiencial de Josso (2004), bem como nos elementos que integram a Teoria Social Cognitiva de Bandura *et al.* (2008) e da Teoria Histórico-Cultural, principalmente no que diz respeito às contribuições de Vigotski (2001) para auxiliar na fundamentação do entendimento dos processos de significação e sentido elaborados pelos sujeitos no contexto social de suas práticas. Do ponto de vista metodológico, o percurso para produção dos dados empíricos foi composto pela análise documental dos relatórios semestrais de estágio, constituição de grupos de discussão *online*, por meio do aplicativo *WhatsApp*, e realização de entrevistas semiestruturadas, tendo como objetivo geral caracterizar os significados da vivência formativa expressos pelos estagiários e seus supervisores, sob a perspectiva dos sujeitos participantes do programa de estágio não obrigatório em uma Autarquia Federal. Ao final, os dados produzidos foram objeto de análise de conteúdo, conforme técnica preconizada por Bardin (1977), com categorização emergente dos dados. Os resultados apontam que o estágio não-obrigatório é uma importante estratégia na formação dos estudantes de nível superior, cujos significados revelam aspectos de aprendizagem como processo; temporalidade e transitoriedade; transição para ocupação profissional; identidade e ética profissional; e valor da experiência. O estágio exerce o papel de aproximação da realidade do mundo do trabalho, desenvolve conhecimentos técnicos e outros saberes inicialmente não estabelecidos, desenvolve crença de autoeficácia, contribui com o repertório de experiências de domínio e confere suporte financeiro para auxiliar na vida acadêmica dos estudantes.

**Palavras-chave:** Estágio não-obrigatório. Vivência formativa. Aprendizagem experiencial. Significados. Subjetividade formativa.

## ABSTRACT

This dissertation aims to contribute to the research process on the non-compulsory curricular internship program, which deals with Law No. 11,788/2008, focusing on formative relevance that is present and develops beyond the perspective of the acquisition of technical knowledge, commonly valued in the professional context. The subjectivity and understanding of meanings attributed by the subjects participating in this formative experience is a field of research to be explored, especially with regard to internship opportunities offered by federal public agencies, stimulating greater knowledge about the use of this space as a niche of academic and professional development of these trainees. The research has a qualitative approach, in the search for understanding the essence of the formative experience, from the perspective of the subjects. To support the discussion of the data, the research was anchored in the theoretical approaches of formation of Dominicé (2012), Macedo (2012), of experiential learning of Josso (2004), as well as in the elements that integrate the Social Cognitive Theory of Bandura *et al.* (2008) and the Historical-Cultural Theory, especially with regard to Vygotsky's contributions (2001) to assist in the foundation of understanding the processes of meaning and meaning elaborated by the subjects in the social context of their practices. From the methodological point of view, the path to production of empirical data was composed by the documentary analysis of the semiannual internship reports, the establishment of online discussion groups, through the *WhatsApp application*, and semi-structured interviews, with the general objective of characterizing the meanings of the formative experience expressed by the trainees and their supervisors, from the perspective of the subjects participating in the non-compulsory internship program in a Federal Authority. At the end, the data produced were the object of content analysis, according to the technique recommended by Bardin (1977), with emerging categorization of the data. The results indicate that non-compulsory internship is an important strategy in the education of higher education students, whose meanings reveal aspects of learning as a process; temporality and transience; transition to professional occupation; identity and professional ethics; and value of experience. The internship plays the role of approaching the reality of the world of work, develops technical knowledge and other knowledge initially not established, develops a belief of self-efficacy, contributes to the repertoire of domain experiences and gives financial support to assist in the academic life of students.

**Keywords:** Non-compulsory internship. Formative experience. Experiential learning. Meanings. Formative subjectivity.



## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Principais conclusões da 1ª Conferência Brasileira de Estágio Profissional.....     | 24  |
| Quadro 2 – Órgãos Federais com maior ocupação de vagas de estágio não-obrigatório .....        | 35  |
| Quadro 3 – Síntese das informações fornecidas pelos órgãos públicos selecionados ..            | 39  |
| Quadro 4 – Quadro de pessoal do FNDE, por situação funcional .....                             | 73  |
| Quadro 5 – Distribuição dos estagiários no FNDE, em 09/04/2019.....                            | 75  |
| Quadro 6 – Perfil dos estudantes participantes da pesquisa.....                                | 76  |
| Quadro 7 – Vinculação dos supervisores aos estagiários participantes da pesquisa.....          | 77  |
| Quadro 8 – Informações requeridas no RAE .....   | 79  |
| Quadro 9 – Temas propostos para os Grupos de Discussão .....                                   | 85  |
| Quadro 10 – Atividades desenvolvidas pelos estagiários .....                                   | 89  |
| Quadro 11 – Itens de avaliação dos estagiários, pelos seus supervisores .....                  | 93  |
| Quadro 12 – Estrutura de organização das unidades de registro, para categorização...           | 95  |
| Quadro 13 – Volume de dados produzidos (unidades de registro) .....                            | 96  |
| Quadro 14 – Origem dos textos postados no grupo de discussão dos estagiários .....             | 96  |
| Quadro 15 – Subcategorias de análise.....  | 97  |
| Quadro 16 – Categorias de análise .....  | 98  |
| Quadro 17 – Panorama geral dos dados produzidos, por categoria e subcategoria de análise ..... | 99  |
| Quadro 18 – Autorreconhecimento e autorrealização.....   | 103 |
| Quadro 19 – Experiência e desenvolvimento de saberes .....                                     | 108 |
| Quadro 20 – Perspectiva de futuro .....  | 114 |
| Quadro 21 – Reflexão crítica .....   | 116 |
| Quadro 22 – Suporte formativo.....   | 121 |
| Quadro 23 – Síntese das categorias e relatos associados ao objetivo específico (01)            | 127 |
| Quadro 24 – Síntese das categorias e relatos associados ao objetivo específico (02)            | 128 |
| Quadro 25 – Síntese das categorias e relatos associados ao objetivo específico (03)            | 129 |
| Quadro 26 – Proposta de Produto Técnico.....   | 133 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|           |   |
|-----------|---|
| ABRES     | Associação Brasileira de Estágio  |
| AGU       | Advocacia-Geral da União  |
| BDTD      | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                                 |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio                               |
| CAFE      | Comunidade Acadêmica Federada   |
| CAPES/MEC | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                           |
| CEB       | Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação                            |
| CEP/CHS   | Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília |
| CNE       | Conselho Nacional de Educação   |
| DPF       | Departamento de Polícia Federal   |
| DIRES     | Divisão de Recrutamento e Seleção   |
| EJA       | Educação de Jovens e Adultos  |
| e-SIC     | Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão                               |
| Etg       | Estagiário  |
| EUA       | Estados Unidos da América   |
| FIES      | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior                                |
| FNDE      | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| GD        | Grupo de Discussão  |
| IBGE      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                       |
| IES       | Instituição de Ensino Superior  |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                |
| INSS      | Instituto Nacional do Seguro Social   |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| L&W       | <i>Learning&amp;Work Institute</i>  |
| ME        | Ministério da Economia  |
| MEC       | Ministério da Educação  |
| MPT       | Ministério Público do Trabalho  |
| MTb       | Ministério do Trabalho  |
| MTPS      | Ministério do Trabalho e Previdência Social   |
| OIT       | Organização Internacional do Trabalho   |
| PBEFD     | Programa Bolsa Estágio Formação Docente   |

|         |  |
|---------|--|
| PDP     | Plano de Desenvolvimento de Pessoas                            |
| PL      | Projeto de Lei   |
| PLN     | Projeto de Lei no Congresso Nacional                           |
| PNAD    | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua           |
| PNAE    | Programa Nacional de Alimentação Escolar                       |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                     |
| PNUD    | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento              |
| PPGEMP  | Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional |
| PRE     | Programa Residência Educacional                                |
| RAE     | Relatório de Atividades do Estágio                             |
| SciELO  | <i>Scientific Electronic Library Online</i>                    |
| SEI     | Sistema Eletrônico de Informação                               |
| SERPE   | Serviço de Provimento de Pessoal                               |
| SIAPE   | Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos         |
| SIPEC   | Sistema de Pessoal Civil                                       |
| Sup     | Supervisor   |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                     |
| TIC     | Tecnologia da Informação e Comunicação                         |
| UDF     | Centro Universitário do Distrito Federal                       |
| UEG     | Universidade Estadual de Goiás                                 |
| UEM     | Universidade Estadual de Maringá                               |
| UFAL    | Universidade Federal de Alagoas                                |
| UFRGS   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                      |
| UFRJ    | Universidade Federal do Rio de Janeiro                         |
| UnB     | Universidade de Brasília                                       |
| UniCEUB | Centro Universitário de Brasília                               |
| UNIDESC | Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste        |
| WIL     | <i>Work-Intregated Learning</i>                                |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>13</b>  |
| O problema de pesquisa .....  | 16         |
| Objetivos da pesquisa .....   | 17         |
| Justificativas do estudo .....  | 17         |
| Estrutura da pesquisa .....   | 20         |
| <b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....   | <b>22</b>  |
| 1.1 Evolução Normativa do Estágio no Brasil.....  | 22         |
| 1.2 Estágio Não-Obrigatório na Administração Pública Federal.....                           | 33         |
| 1.3 Contexto de Acompanhamento Formativo, em Tempos de Pandemia.....                        | 37         |
| 1.4 Estudos Sobre o Estágio .....   | 42         |
| 1.5 Processos de Formação: Subjetividades, Significados e Autoeficácia .....                | 56         |
| 1.5.1 A formação que se elabora além da certificação.....                                   | 57         |
| 1.5.2 Elementos da teoria histórico-cultural: significados e sentidos .....                 | 64         |
| 1.5.3 Elementos da teoria social cognitiva.....   | 68         |
| <b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....  | <b>72</b>  |
| 2.1 Contexto de Produção das Informações Empíricas .....                                    | 72         |
| 2.2 Procedimentos para a Produção das Informações Empíricas .....                           | 78         |
| 2.3 Procedimentos de Análise das Informações Empíricas .....                                | 86         |
| <b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....   | <b>87</b>  |
| 3.1 Dados Produzidos na Análise Documental dos RAE (itens objetivos) .....                  | 88         |
| 3.2 Dados Produzidos na Análise de Conteúdo dos RAE, Grupos de Discussão e Entrevistas..... | 94         |
| 3.3 Discussão dos Resultados .....  | 100        |
| 3.3.1 Categorias de análise.....  | 102        |
| 3.4 Conclusões .....  | 126        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>130</b> |
| <b>5 PRODUTO TÉCNICO</b> .....  | <b>133</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | <b>135</b> |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....                                | 146        |
| <b>ANEXOS</b> .....   | <b>148</b> |
| ANEXO A – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NOS ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL.....     | 148        |
| ANEXO B – RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO – RAE .....                                    | 152        |

## INTRODUÇÃO

As crescentes restrições fiscais, as altas taxas de desemprego e a complexidade das demandas sociais são importantes desafios a serem enfrentados pelas instituições brasileiras, e exigem a mobilização de esforços consideráveis dos entes federativos na formulação, implementação e gestão de políticas públicas direcionadas para a recuperação da economia, geração de oportunidades de trabalho e formação de jovens e adultos.

O fortalecimento dessas políticas é crucial para o enfrentamento do cenário de desemprego, com especial atenção para a população mais jovem do Brasil. De acordo com os recentes resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), referente ao 4º trimestre de 2020, os jovens de 18 a 24 anos representam 29,4 % das pessoas desocupadas no país (IBGE, 2021). Estes dados refletem, além da fragilidade do cenário econômico nacional, os desafios prementes para a educação e profissionalização dos jovens.

O Relatório V da 101ª sessão da Conferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012) indica que a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho está associada, entre outros fatores, à desarticulação entre a estrutura pedagógica aplicada na formação escolar e as necessidades do mercado de trabalho, que contribui para a configuração do cenário de escassez de competências, principalmente aquelas associadas aos conhecimentos e habilidades emergentes do rápido processo de desenvolvimento tecnológico e de inovação nas últimas décadas.

Ainda de acordo com a OIT, aproximar as estruturas e os currículos formativos das exigências do mundo do trabalho, comumente viabilizado por programas de estágio, é uma das estratégias para a melhoria dos índices de alocação profissional dos jovens, o que deve ser priorizado na concepção de novas políticas públicas, às quais ressaltam o papel da educação como instrumento para o atendimento das demandas voltadas para o mercado de trabalho.

Nessa linha, a importância das oportunidades de estágio, como estratégia para formação de cidadãos e trabalhadores mais preparados para o mundo do trabalho, é defendida por Roesch (2005) ao afirmar que esse processo de formação, além de contribuir para a aplicação, na prática, dos conhecimentos teóricos aprendidos no decorrer do curso, busca também avaliar a possibilidade de sugerir mudanças no mercado de trabalho e desenvolver habilidades relevantes para o crescimento profissional do estagiário.

A mesma compreensão é apresentada por Lobato e Labrea (1996). As autoras reafirmam que os programas de estágio e aprendizado profissional devem estar acompanhados de monitoramento e avaliação realizados pela coordenação pedagógica, para que as empresas

e os jovens possam estabelecer uma associação transparente em relação ao papel e às responsabilidades de cada um neste tipo de contrato. Dessa forma, seriam ampliadas as possibilidades de escolha do tipo de trabalho que o jovem deseja exercer, com redução das chances de abandono da ocupação por insatisfação.

Martínez (2010), ao discutir o inafastável papel das universidades no desenvolvimento da sociedade, por meio do efetivo engajamento acadêmico com a realidade das comunidades nas quais estão inseridas, destaca que as estratégias de aprendizagem em serviço, operacionalizadas por programas de estágio, potencializam a formação de profissionais e cidadãos capazes de modificar a realidade que os cerca, uma vez que esses programas combinam dois elementos: aprendizagem de conteúdo (conhecimentos) e treinamento para mobilizá-los em contextos reais.

Em âmbito internacional, experiências como a do consórcio nacional de universidades australianas, agentes ativos de um esquema nacional de estágio, já confirmavam a importância do envolvimento acadêmico na incorporação curricular de bons programas formativos que viabilizassem vivências práticas aos seus alunos. O referido consórcio foi instituído como estratégia para confirmar o importante protagonismo socioeconômico das instituições de ensino superior no que diz respeito ao enfrentamento da escassez nacional de habilidades e ao fomento da empregabilidade estudantil, de forma sistemática (UNIVERSITIES AUSTRALIA, 2008).

O Fórum Europeu da Juventude, ao tratar das diretrizes gerais a serem observadas nas ofertas de vagas de estágio, dispôs na *European Quality Charter On Internships & Apprenticeships* que estágios bem organizados ajudam os jovens a agregar habilidades práticas aos conhecimentos adquiridos, por meio de educação formal ou não formal, e elevar sua capacidade profissional (EUROPEAN YOUTH FORUM, 2011).

Reconhecer a relevância socioeconômica dos programas de estágio implica compreender os aspectos materiais, processados pelas estruturas educacionais, para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, cujos estudos apontam, em boa parte, para perspectivas de formação técnica de mão de obra. Por sua vez, tais perspectivas alimentam o desenho de políticas educacionais.

Lançar luz sobre saberes outros, não focados exclusivamente em técnicas laborais específicas, mas que possam se dedicar a revelar como o momento do estágio é vivenciado em sua essência, a partir da interação estabelecida entre estudantes, supervisores e demais sujeitos que atuam no espaço de aprendizagem profissional, pode contribuir para a construção do conhecimento sobre essa importante experiência formativa e emancipadora.

Apesar de relevante, principalmente no contexto das dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho, é importante compreender o papel do estágio para além do padrão de desempenho técnico dos estudantes, como uma oportunidade de desenvolvimento de subjetividades e de aprendizagem social viabilizadas em um ambiente de trabalho, com potencial para o desenvolvimento de sujeitos conscientes das suas capacidades de atuação.

Tal compreensão tornou-se substrato para a esta Pesquisa, voltada para a exploração de dados empíricos que contribuíssem para maior conhecimento dos programas de estágio, nos quais se conciliam atividades acadêmicas com ações de iniciação profissional supervisionada, na medida em que fortalecem a formação dos jovens, não só por meio da aquisição de conhecimentos técnicos mas, principalmente, por meio do desenvolvimento de subjetividades capazes de transformar a realidade dos estudantes inseridos em oportunidades de estágio.

No Brasil, de acordo com a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é conceituado como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho”, voltado para o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e apoiadas na contextualização curricular, com o objetivo de desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho produtivo de forma integrada ao projeto pedagógico do curso, além de compor o itinerário formativo dos estudantes (BRASIL, 2008, s/p).

Essa mesma Lei estabelece a diferenciação entre modalidades de estágio obrigatório e não-obrigatório, sendo o primeiro aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito necessário para aprovação e obtenção de certificação/diploma. Já o segundo é desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Nas duas modalidades é exigida a vinculação das atividades realizadas no estágio ao currículo escolar/acadêmico.

Nesse aspecto é oportuno registrar que a presente Pesquisa tem como objeto de estudo o estágio curricular não-obrigatório, alinhado ao campo de pesquisa voltado para Processos Formativos e Profissionalidades, na área de concentração em Desenvolvimento Profissional e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Esse enfoque tem como objetivo contribuir para os estudos que envolvem, de forma geral, a formação dos jovens no Brasil, principalmente em ações de desenvolvimento que estejam desassociadas da obrigatoriedade de sua realização para a obtenção de certificação formal e que, por esse motivo, possam agregar conhecimento no campo dos processos

formativos, especialmente em relação ao potencial da aprendizagem nos contextos sociais e profissionais em que o estágio não-obrigatório é realizado.

Conforme será detalhado nos próximos itens, o estágio curricular não-obrigatório será abordado sob a perspectiva das vagas para estudantes da educação superior, oportunizadas por uma Autarquia Federal, na tentativa de também fornecer maior conhecimento do potencial desse espaço profissional para a formação dos participantes do estágio não-obrigatório.

É importante destacar que esta pesquisa dedicou seu esforço investigativo sobre as vivências, significados e subjetividades dos sujeitos (estagiários e supervisores), sem abordagem específica sobre métricas de conhecimentos e habilidades técnicas pré-estabelecidas e mensuráveis, geralmente prescritas para processos formativos dessa natureza e comumente exploradas nos estudos acadêmicos.

### **O problema de pesquisa**

Diante das informações obtidas por meio da análise dos estudos que integram a revisão da literatura desta dissertação, foi possível inferir que as oportunidades de estágio não-obrigatório são abordadas, com maior ênfase, sob a perspectiva do aperfeiçoamento de técnicas profissionais pré-estabelecidas.

Portanto, é importante expandir o papel do estágio não-obrigatório como uma oportunidade de desenvolvimento de subjetividades importantes nas relações socioprofissionais presentes em um ambiente de trabalho, de forma a contribuir com o processo de conhecimento da formação de sujeitos conscientes das suas possibilidades de atuação, a partir de suas próprias narrativas em relação à oportunidade formativa viabilizada pelo estágio não-obrigatório.

Em síntese, em uma perspectiva que privilegia a subjetividade dos sujeitos participantes do estágio não-obrigatório, sem abordar aspectos de comparabilidade instrumental ou estatística do aprendizado dos estagiários, o problema a ser enfrentado nesta pesquisa diz respeito à seguinte questão: como são caracterizados os significados que os estagiários de nível superior e seus supervisores expressam em relação à participação na experiência formativa do estágio curricular não-obrigatório, realizado em uma autarquia federal?



## **Objetivos da pesquisa**

Mediante análise e discussão dos dados produzidos, a Pesquisa teve como objetivo geral identificar a contribuição do estágio não-obrigatório na formação dos estudantes, por meio da caracterização dos significados expressos pelos participantes, a respeito do envolvimento nessa experiência formativa, como forma de revelar maior conhecimento sobre esse momento e espaço de aprendizagem. Consequentemente, a pesquisa se dedicou a alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, sob a perspectiva dos sujeitos participantes, o papel que o programa de estágio não-obrigatório exerce na formação de estudantes;
- Compreender como os sujeitos se posicionam em relação aos movimentos de aproximação ou distanciamento entre a estrutura curricular do ambiente acadêmico e atividades desempenhadas nos programas de estágio não-obrigatório; e
- Identificar convergências e divergências nas significações de estagiários e seus supervisores, sobre a experiência formativa do estágio.

Como ponto de partida, a delimitação desses objetivos específicos estabelece relação com a necessidade explorar aspectos que habitam, em alguma medida, o senso comum sobre a realização do estágio não-obrigatório, especialmente em órgãos públicos, pontuados nas seguintes suposições:

1. Apesar das limitações institucionais presentes no setor público, especialmente em relação à fragilidade no acompanhamento acadêmico e na supervisão, a experiência do estágio é marcada por significados especiais na construção do desenvolvimento pessoal e na projeção profissional dos estudantes; e
2. O estágio ainda é marcado por algum distanciamento entre o conteúdo do currículo acadêmico e as atividades executadas no ambiente profissional, mas essa desconexão pode ser experimentada e manejada de maneiras diferentes, especialmente pelos estudantes.

## **Justificativas do estudo**

O estágio não-obrigatório é um dos importantes programas conduzidos pelas diversas unidades de gestão de pessoas no âmbito dos órgãos públicos federais. Neste contexto institucional pesquisado o programa, muitas vezes, compete por recursos financeiros, atenção dos supervisores e esforço de implementação, por parte dos gestores.

A justificativa desta pesquisa se inseriu no contexto das inquietações advindas da aproximação profissional com essa experiência formativa, muitas vezes percebidas nas suas deficiências mais aparentes, especialmente em relação à ausência clara de adequado acompanhamento pedagógico e à atribuição de atividades curricularmente descontextualizadas e pouco significativas aos estudantes.

No intuito de conferir uma análise científica, por meio da produção, análise e discussão de dados empíricos, o desafio desta pesquisa residiu no esforço de evidenciar aspectos relacionados à prática do estágio não-obrigatório, sob a perspectiva dos sujeitos que dele participam, na busca por maior conhecimento e, eventualmente, indicação de alternativas para sua concepção, implementação e condução, especialmente no âmbito das vagas ofertadas pelos órgãos federais, cujo processo regular encontra-se comumente atribuído às unidades de gestão de pessoas, como é o caso da instituição selecionada como campo desta pesquisa.

Dos estudos que integram a revisão da literatura foi possível inferir que ainda há espaço de investigação para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento do estágio não-obrigatório, em perspectivas que priorizem abordagens que se importem em revelar aspectos subjetivos presentes nas narrativas dos participantes (estudantes e supervisores), principalmente em relação aos significados que os sujeitos da experiência formativa expressam.

Estudos que se alinhem com tais perspectivas são relevantes, pois a experiência do estágio curricular, muitas vezes, é o primeiro contato do jovem com o ambiente profissional. Esse momento se apresenta como mais uma importante transição na história de vida dos estudantes e, por esse motivo, muitas vezes contribui para a escolha do ramo de atuação profissional. Por esse motivo, esse contato apresenta grande potencial para marcar a trajetória dos participantes e para se inscrever nas narrativas de vida, em perspectivas que podem ir além da delimitação focada apenas na composição curricular.

Portanto, o potencial formativo das oportunidades de estágio não-obrigatório, na Administração Pública, pode ser analisado para além da aquisição de competências técnicas e operacionais pautados em protocolos administrativos, conforme pretendeu-se explorar nesta pesquisa, na busca pela essência dessa experiência, extraída das narrativas dos sujeitos envolvidos.

A priorização do olhar e da subjetividade dos participantes, em decorrência da análise dos relatos que pudessem revelar os significados atribuídos à experiência formativa, possibilitou uma abordagem não dedicada ao caráter instrumental da formação de jovens em

ambientes profissionais, aspecto comumente explorado nas pesquisas acadêmicas, nas quais os estudantes são compreendidos como assimiladores de conhecimento.

Somando-se aos estudos que integraram o procedimento de bibliometria desta pesquisa, essa forma de aproximação com o estágio não-obrigatório, enquanto objeto de estudo, contribuiu para fortalecer o olhar sobre o potencial de produção de conhecimentos, mediados pela interação dos sujeitos no contexto de realização do estágio e indicou aspectos que necessitam ser reorganizados ou aperfeiçoados, para o melhor aproveitamento das possibilidades formativas do programa, nas oportunidades disponibilizadas pelos órgãos que integram a Administração Pública Federal.

Dessa forma, foi possível revelar por meio da análise do conteúdo dos relatórios, dos grupos de discussão e das entrevistas, a caracterização dos significados expressos na trajetória formativa desses sujeitos, no contexto em que estão inseridos, a partir da realidade por eles compreendida e o do protagonismo ativo dos estudantes, na construção e condução do seu processo formativo, no momento em que o estágio não-obrigatório faz a mediação entre as atividades acadêmicas e as profissionais.

No contexto de constituição de vias e mecanismos que servissem de base para a realização desta pesquisa, especialmente em relação à busca por mais conhecimento sobre o estágio não-obrigatório, foi realizada, no mês de agosto de 2020, consulta ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC<sup>1</sup> - protocolo n.º 23480.020340/2020-59), no intuito de verificar a existência de algum estudo ou publicação que contivesse dados sobre a avaliação da qualidade dos programas de estágio curricular de que trata a Lei n.º 11.788/2008.

Destaca-se que o INEP possui atribuições regimentais voltadas para o fornecimento de subsídios para o planejamento de políticas que assegurem o direito à educação de qualidade, mediante a elaboração de diagnósticos, pesquisas e estudos decorrentes das estatísticas e das avaliações da educação em todos os seus níveis e modalidades (INEP, 2017).

Dessa consulta foi possível constatar que, ao menos sob condução dos órgãos públicos nacionalmente imbuídos da responsabilidade institucional por conceber políticas educacionais, não há estudos ou publicações que contenham dados sobre a avaliação da qualidade dos programas de estágio de que trata a Lei n.º 11.788/2008. A resposta do INEP

---

<sup>1</sup> Sistema concebido para atendimento às exigências da Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação, que regulamenta o direito de acesso dos cidadãos às informações públicas, previsto na Constituição).

indica a necessidade de fortalecimento institucional desse programa formativo, especialmente no cenário brasileiro, além de sinalizar horizontes possíveis para futuras abordagens acadêmicas.

### **Estrutura da pesquisa**

A dissertação está estruturada em 4 (quatro) capítulos. O primeiro deles (Capítulo 1 - Fundamentos Teóricos) dispõe sobre os elementos que viabilizam maior compreensão sobre o estágio, aí incluídas: a análise da sua evolução normativa no Brasil; as disposições sucintas trazidas por outros estudos e publicações acadêmicas, nacionais e internacionais, sobre o objeto da presente pesquisa; bem como os referenciais teóricos eleitos para a compreensão e discussão dos processos de formação, subjetividades, significados e sentidos elaborados pelos sujeitos na sua vivência formativa.

Dessa forma, optou-se por acrescentar, além dos elementos teóricos e conceituais, um resgate histórico da evolução normativa que trata dos programas de estágio no Brasil para contextualizar os cenários institucionais e socioeconômicos que estavam presentes, como pano de fundo, no transcurso das inovações normativas.

Como parte integrante do referido capítulo, destaca-se a regulamentação do estágio não-obrigatório na Administração Pública Federal, atualmente em vigor, bem como o processo de acompanhamento da formação dos estagiários durante o momento de distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, o que realçou parte das deficiências que ainda se fazem presentes em programas de estágio.

Como destaque do escopo do referencial teórico que ancora a discussão dos dados produzidos, optou-se por abordar a Teoria Social Cognitiva (BANDURA *et al.*, 2008) e a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001). Para Eun (2019), inúmeros estudos empíricos indicam a validade dessas duas teorias na explicação e previsão do desenvolvimento e da mudança humana.

Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos (Capítulo 2), com a especificação do campo de pesquisa, sujeitos participantes, contexto e procedimentos para a produção e análise dos dados empíricos, a partir de três fontes: Relatório de Atividades de Estágio (RAE); Grupos de Discussão distintos, com estagiários e supervisores; e Entrevistas, também realizadas com estagiários e supervisores.

Na sequência, são apresentados os resultados e a discussão dos dados produzidos (Capítulo 3), com destaque para definição e utilização de categorias emergentes, às quais

agruparam unidades de registro com identificação semântica e temática, discutidas posteriormente, à luz do referencial teórico de que trata o Capítulo 1).

O Capítulo 4 trata das considerações finais, com os principais destaques resultantes do percurso investigativo, com indicações de abordagens para futuras pesquisas científicas que tenham como propósito aprimorar o estágio não-obrigatório no contexto brasileiro, no intuito de auxiliar a superação das dificuldades que ainda se fazem presentes na prática formativa.

Por fim, como requisito integrante do trabalho final no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP), é apresentado o produto técnico a ser oferecido à autarquia federal, utilizada como campo de pesquisa, e ao órgão central do Sistema de Pessoal Civil (SIPEC<sup>2</sup>), no intuito de colaborar com o aprimoramento do contexto público federal na formação dos jovens estagiários.

---

<sup>2</sup> O SIPEC é o sistema organizacional definido pelo Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, que confere às atividades de gestão de pessoas, de todos os órgãos do poder executivo federal, uma vinculação de ordem técnica ao órgão central, responsável pela coordenação desse Sistema. Atualmente, o órgão central do SIPEC é a Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia.

# 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

## 1.1 Evolução Normativa do Estágio no Brasil

Os principais marcos normativos que disciplinam os programas de estágio no Brasil são detalhados nos próximos parágrafos. Para um melhor sequenciamento e compreensão, os dispositivos legais serão pontuados em ordem cronológica e indicam, em alguma medida, o contexto histórico e o momento institucional brasileiro, culminado com a legislação em vigor (Lei n.º 11.788/2008) (BRASIL, 2008).

Em subitens específicos (1.2 e 1.3) serão detalhados os regramentos específicos que definem condições para utilização dos órgãos da Administração Pública Federal, como espaços de oportunidades de vagas para a formação de estudantes, com destaque também para o momento em que os estagiários passaram a exercer suas atividades de forma remota, por força do distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

Os parágrafos seguintes registram uma síntese da evolução normativa que teve início no ano de 1942 e que, no contexto dos órgãos públicos federais, teve o último regramento materializado em 2019. Portanto, é o registro breve de 77 anos de marcos normativos do estágio no Brasil.

Ao estabelecer as bases de organização do ensino industrial (antigo ramo do ensino médio, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, artesanato, transportes, comunicações e pesca), o **Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942**, definiu que o estágio, obrigatório ou não, seria um período de trabalho, realizado pelos alunos, sob o controle docente, em estabelecimento industrial, mediante articulação com as escolas e de acordo com o curso do estudante. Durante o período letivo, os alunos fariam excursões em estabelecimentos industriais para observação das atividades relacionadas com os seus cursos, acompanhados pelos docentes (BRASIL, 1942).

Nesse período, coincidente com o curso da segunda guerra mundial, o Brasil dirigia esforços para o fortalecimento da indústria nacional e para a ampliação da regulação da atividade econômica pelo Estado, mediante a consolidação de espaços institucionais (Comissão de Defesa da Economia Nacional; Conselho Nacional de Minas e Metalurgia; Departamento de Financiamento da Carteira de Crédito Geral do Banco do Brasil; e Comissão de Defesa da Economia Nacional), voltados para fomentar maior controle das exportações e importações, principalmente em relação aos produtos que contribuíssem para o crescimento do parque industrial nacional (CORSI, 1991).

Na década de 1940, o estágio era a oportunidade para que os alunos da formação profissional industrial, comercial ou agrícola conhecessem *in loco* aquilo que aprendiam nas escolas técnicas, por meio do “contato direto com o mundo do trabalho, uma vez que no próprio ambiente escolar, nos laboratórios e nas salas-ambientes especializadas, essa prática profissional era muito incipiente, mesmo na qualidade de prática simulada e supervisionada/orientada” (CNE, 2003, p. 7).

Em 1967, por meio da **Portaria n.º 1.002**, o Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) estabeleceu condições que possibilitassem o entrosamento entre empresas e escolas, para a formação e o aperfeiçoamento técnico-profissional, nos moldes e especialidades reclamadas, à época, com foco no desenvolvimento do Brasil (na vigência do regime militar, iniciado em 1964, e da Constituição de 1967). Esse regulamento reconhecia que as atividades práticas concorriam para que o ensino superior ou tecnológico oferecesse melhores resultados (BRASIL; MTPS, 1967).

Com isso, o programa de estágio passou a contar com regramento mais específico, apesar de infralegal, o qual dispunha sobre: proteção ao aluno e garantias às empresas concedentes; duração do estágio; valor da bolsa de ensino; seguro contra acidentes pessoais; e carga horária. De acordo com essa Portaria, os estagiários poderiam ser alunos do ensino superior ou de escolas técnicas de nível colegial.

Ainda na vigência da Portaria n.º 1.002/1967, foi realizada, no período de 18 e 20/12/1969 e 18 e 25/02/1970, a 1ª Conferência Brasileira de Estágio Profissional, promovida pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a colaboração do Conselho Regional de Economistas da 1ª Região e do Instituto de Política Econômica.

A Conferência possuiu dois objetivos centrais: 1) contribuir para o estabelecimento do marco jurídico do estágio, para superar a precariedade normativa da Portaria n.º 1.002/1967; e 2) despertar as Universidades e Escolas Técnicas para a política de treinamento em massa, dedicada à formação e emprego de mão de obra para o mercado de trabalho técnico.

A referida Conferência foi estruturada em 6 (seis) comissões especiais temáticas, responsáveis pela discussão do estágio nas seguintes áreas de formação: biomédica, jurídica, econômico-atuarial, administrativa, contábil e engenharia/arquitetura. As conclusões dessa Conferência, cujos principais trechos são indicados no Quadro 1, foram fundamentais para a proposição legislativa iniciada por meio do Projeto de Lei (PL) n.º 249, de 3 de agosto de

1971 (BRASIL, 1971c), que culminaria, após 6 anos, na Lei n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977, considerada a primeira lei do estágio.

**Quadro 1 – Principais conclusões da 1ª Conferência Brasileira de Estágio Profissional**

- O estágio profissional é necessário à complementação da formação e especialização profissionais;
- O estágio profissional não é apenas o meio gerador de hábitos profissionais e de visão de conjunto do tratamento (planejamento e execução) dos serviços profissionais. É também a ponte entre a escola e o exercício profissional, entre a teoria e a prática;
- O estágio profissional deve ser instituído sob a proteção da lei e receber incentivo do estado, das empresas e das escolas;
- É conveniente a elaboração e divulgação de Manual de Estágio Profissional para uso das entidades que realizam estágio;
- Recomenda-se ao Governo a instituição do estágio profissional, mediante a integração de dispositivo adequado na Consolidação das Leis do Trabalho;
- Recomenda-se ao poder público o estabelecimento metódico de estágio profissional nos serviços públicos que o comportarem, mediante a institucionalização de um coordenador ou órgão próprio, normas reguladoras e dotação orçamentária específica;
- Recomenda-se às Universidades, Faculdades isoladas e Escolas Técnicas a designação de um professor, para programar e dirigir o estágio profissional de seus alunos;
- Recomenda-se a criação de um órgão nacional para normalizar, incentivar e coordenar o estágio profissional sob forma de fundação;
- Recomenda-se articulação entre as Escolas e os Conselhos de Fiscalização Profissional para melhor orientação do estágio profissional;
- Recomenda-se às grandes empresas que integrem em seu departamento de pessoal um serviço ou atividade de treinamento ou estágio profissional;
- Recomenda-se aos Conselhos de Fiscalização Profissional o estudo para realização metódica do estágio pós-formatura.

Fonte: PL 249/1971 (BRASIL, 1971c, p. 13-15).

Ao longo dos anos que se sucederam, algumas das conclusões da 1ª Conferência Brasileira de Estágio Profissional foram recepcionadas e incorporadas nas discussões e nas proposições normativas que viriam a ser implementadas no país. Elas indicaram um importante esforço para a positivação de regulamentos, mas que, ainda nos dias atuais, pode não ser suficiente para agir sobre e para transformar a realidade da experiência formativa do estágio.

No mesmo ano de realização da 1ª Conferência Brasileira de Estágio Profissional foi publicado o **Decreto n.º 66.546, de 11 de maio de 1970**, que criou o “Projeto Integração”, para oportunizar vagas de estágio a estudantes do ensino superior de áreas que, naquela época, eram consideradas prioritárias, especialmente as de Engenharia, Tecnologia, Economia e Administração (BRASIL, 1970).

Esse Projeto possuía como objetivo proporcionar experiência prática em órgãos e entidades públicas e privadas, por meio do exercício de atividades pertinentes às respectivas



especialidades, com previsão de metas anuais de ampliação progressiva do número de estudantes dos cursos superiores das áreas prioritárias. De acordo com o Decreto n.º 66.546/1970, o estágio se revestia em forma de concessão de bolsas de estudo para a manutenção dos estudantes, aquisição de livros, instrumentos e materiais (BRASIL, 1970).

Colombo e Ballão (2014) destacam que a eleição de áreas prioritárias de formação refletia o momento desenvolvimentista que o Brasil vivia durante o período de regime militar e, dessa forma, dirigiu esforços para a formação de trabalhadores preparados para a administração de obras, sem que fossem priorizadas, por exemplo, áreas como saúde e educação.

Observação importante diz respeito ao fato de que à época, na vigência do Decreto 66.546/1970, foi publicada a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971b), a qual fixou diretrizes e bases da educação (LDB), com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o 2º grau, sobre o argumento da necessidade de aumento da oferta de mão de obra qualificada, defendida pelo regime militar, conforme se depreende do trecho da Exposição de Motivos n.º 273, de 30 de março de 1971 (BRASIL, 1971a), expedida pelo então Ministério da Educação e Cultura, com os fundamentos da proposição legislativa que resultaria na LDB/1971 (PLN n.º 9, de 1971):

Ao fim da adolescência, todos devem exigir condições de qualificação que lhes permita ingressar na força de trabalho, pretendam ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham, ou não, capacidade ou motivação para fazê-lo (BRASIL, 1971a, p. 6).

Entretanto, apesar da compulsoriedade do ensino profissionalizante, fundada na diretriz nacional de qualificação para a formação de trabalhadores, a LDB/1971 (BRASIL, 1971b), em sua redação original, limitou-se a tratar do estágio apenas em relação à desoneração, para as empresas, de qualquer caracterização de vínculo empregatício para os estudantes. Deixou de mencionar diretrizes norteadoras para os aspectos pedagógicos relacionados ao processo formativo dos jovens nas vagas de estágio, especialmente em relação à importância do envolvimento efetivo das instituições de ensino.

A propósito, o distanciamento das instituições de ensino, ainda nos dias atuais, se faz presente nas práticas do estágio não-obrigatório, apesar dos avanços normativos. Os dados produzidos nesta pesquisa revelarão a dimensão desse distanciamento e os impactos dele decorrentes, conforme disposições do Capítulo 3.

Em 26 de maio de 1975, o **Decreto n.º 75.778** fixou regras específicas para a disponibilização de vagas de estágio no âmbito dos órgãos e entidades do serviço público

federal. Definiu limitação para que as vagas de estágio fossem ocupadas apenas pelos estudantes do ensino superior e de 2º grau profissionalizante que estivessem cursando os dois últimos períodos do curso, além de estabelecer que o estágio poderia ter duração de, no máximo, 180 (cento e oitenta) dias (BRASIL, 1975).

O mencionado Decreto estabeleceu, também, que o limite de vagas de estágio corresponderia a 15% do quadro de pessoal dos órgãos públicos, referentes às categorias funcionais cujas atividades estivessem compreendidas na área de formação do estagiário, como forma de sinalizar a importância de um adequado processo de supervisão e alinhamento curricular das atividades desenvolvidas pelos estudantes no ambiente profissional.

Em 7 de dezembro de 1977, o PL n.º 249/1971, inspirado nas conclusões da 1ª Conferência Brasileira de Estágio Profissional, foi convertido na **Lei n.º 6.494** – primeira lei do estágio (BRASIL, 1977).

Na justificativa do referido PL, proposto 6 anos antes de sua sanção, o estágio foi fixado como um imperativo para o desenvolvimento social e econômico exigido pelo País, por meio do qual os estudantes das escolas técnicas e da educação superior poderiam ser treinados para a prestação dos serviços profissionais almejados, à época, pelo conjunto da sociedade. Dessa justificativa, também constou a necessidade de aprimorar o marco legal dos programas de estágio, até então norteado pela Portaria n.º 1.002/1967 (BRASIL, 1967).

Essa Lei possibilitava o ingresso nas oportunidades de estágio dos estudantes que estivessem regularmente matriculados em cursos de nível superior, ensino profissionalizante de 2º grau e supletivo, nas vagas ofertadas por empresas privadas, órgãos públicos e instituições de ensino.

O estágio possuía como objetivo fundamental o de ser uma etapa complementar para a formação de trabalhadores, com ações de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano, com possibilidade de ser realizado, independentemente do aspecto profissionalizante, como uma etapa de extensão do ensino, por meio da participação dos estudantes em projetos sociais.

Outro ponto de destaque é que não havia fixação clara da distinção entre estágios curriculares obrigatórios e os não-obrigatórios, mas se exigia, pelo menos estava normativamente prescrito, que as atividades fossem planejadas, executadas, acompanhadas e avaliadas em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

Também já havia previsão quanto à possibilidade de concessão de bolsa ou outra contraprestação que fosse acordada entre as instituições concedentes e os estudantes, bem

como a obrigatoriedade de contratação, por parte da instituição de ensino, de seguro contra acidentes para os estagiários.

**O Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982**, ao regulamentar a Lei n.º 6.494, de 1977, definiu o papel do agente de integração, como pessoa jurídica que pode intermediar os encaminhamentos administrativos do estágio, identificar as oportunidades de estágios curriculares, junto a pessoas jurídicas de direito público e privado, bem como de outros serviços solicitados pela instituição de ensino, como a contratação de seguro contra acidentes (BRASIL, 1982).

Mesmo que associado, na sua origem, ao conceito de educação profissionalizante para a formação de mão de obra, o Decreto n.º 87.497/1982 (BRASIL, 1982) assegurou ao estágio uma perspectiva curricular e formativa mais ampla e incorporou a aprendizagem social, profissional e cultural. Essa ampliação deveria ser proporcionada ao estudante por meio de vivências formativas que refletissem condições reais de vida e do contexto de trabalho, com fortalecimento do papel e da responsabilidade das instituições de ensino e reconhecimento do estágio como espaço e oportunidade de complementação e desenvolvimento de saberes.

Essa exigência de aproximação da realidade impõe que, para ser significativo, o estágio oportunize, além de conhecimentos e habilidades técnicas, troca de experiências, relações socioprofissionais produtivas, trabalho em equipe, desenvolvimento de autonomia, responsabilidades, identidade profissional, capacidade de reflexão e valores, que contribuam para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Portanto, para que o desenvolvimento ocorra é importante que durante o estágio os estudantes exerçam atividades contextualizadas com a formação acadêmica e que, de fato, sejam relevantes e façam parte dos objetivos organizacionais dos espaços profissionais em que atuam e interagem.

A **Constituição Federal de 1988** ressaltou, em seu art. 205, a necessidade de atuação conjunta da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Resguardou-se, uma vez mais, a importância das experiências formativas, vinculadas aos currículos da educação formal, que oportunizem a aproximação dos estudantes a contextos reais de trabalho, em busca da profissionalização (BRASIL, 1988).

Em 23 de março de 1994, a Lei n.º 6.494/1977 (primeira lei do estágio) sofreu uma pequena alteração, por força da **Lei n.º 8.859**, e possibilitou a participação, nas oportunidades

de estágio, dos estudantes de ensino especial, mas excluiu os alunos que cursavam o supletivo (BRASIL, 1994).

Na sequência, o **Decreto n.º 2.080, de 26 de novembro de 1996**, definiu que a responsabilidade pela contratação e oferta do seguro contra acidentes para os estagiários poderia recair tanto sobre a instituição de ensino quanto por parte da instituição concedente da oportunidade de estágio, e ambas poderiam valer-se da atuação conjunta com os agentes de integração, para essa finalidade (BRASIL, 1996a).

Em 14 de dezembro de 2000, com a edição da **Medida Provisória n.º 1.952-31**, a Lei n.º 6.469/1977 foi novamente alterada e permitiu a participação de todos os alunos do ensino médio nos programas em estágio, o que até então era restrito aos estudantes dos cursos profissionalizantes (BRASIL, 2000).

O conteúdo desse novo permissivo normativo indicava certo grau de generalidade para o papel do estágio, já que não mais estabelecia, de forma concreta, uma aproximação efetiva e aplicada, no mundo real, em relação à função de agregar e complementar conhecimentos significativos, almejados nos arranjos prescritivos dos programas de estágio para os estudantes do ensino médio, uma vez que já não havia restrição de participação apenas aos estudantes da modalidade profissionalizante.

O caráter genérico conferido pela MP n.º 1952-31 marcou o distanciamento entre a estruturação normativa e a condução pedagógica adequada. De certa forma, o referido normativo auxilia na compreensão de como as oportunidades de estágio foram e permanecem, em alguns contextos atuais, utilizadas como mecanismo de recrutamento de mão de obra a baixo custo, conforme apontam alguns dos estudos que integram a revisão da literatura desta Pesquisa.

Essa preocupação já havia sido considerada no Parecer n.º 35/2003/CEB/CNE, ao transcrever o posicionamento do então Ministério do Trabalho e Emprego em relação ao desvirtuamento na utilização do estágio, consignado nos seguintes termos:

Apesar de tudo o que está escrito, os estágios continuam a ter, em sua grande maioria, três características principais: para as empresas, constituem uma fonte de mão-de-obra barata; para os estudantes, constituem uma fonte de renda; para as instituições do mundo do trabalho, principalmente para a área da fiscalização, constituem um problema (CNE, 2003, p. 18).

Como pano de fundo das alterações normativas que surgiram nos anos subsequentes, reforçado pelas preocupações com a efetividade da formação que deveria ser viabilizada pelos programas de estágio, o Ministério Público do Trabalho (MPT) expediu a Notificação Recomendatória n.º 741/2002, dirigida ao Conselho de Reitores das Universidades

Brasileiras, no intuito de alertar as instituições de ensino superior para a importância do seu papel institucional em relação aos programas de estágio.

Em linhas gerais, o documento estabelecia que o acompanhamento dos alunos fosse realizado de forma efetiva, conforme legislação até então vigente, e reforçava a responsabilidade das instituições de ensino superior no acompanhamento didático-pedagógico das atividades executadas, de forma que o programa formativo permanecesse vinculado aos currículos acadêmicos, e evitasse a sua utilização indevida como mecanismo de substituição de vagas de emprego e de precarização dos direitos sociais e previdenciários (BRASIL; MPT, 2002).

Em junho de 2003, por meio da Portaria Interministerial MPS/MTE/MEC n.º 838, de 23 de junho de 2003, foi constituído grupo de trabalho interministerial, com objeto de analisar e propor alterações na legislação do estágio, especialmente em relação à necessidade de aperfeiçoar o seu escopo e alinhá-lo às políticas educacionais, trabalhistas e previdenciárias. O referido Grupo contou com a participação de representantes dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, da Previdência Social e do Instituto Nacional do Seguro Social (BRASIL; MPS, 2003).

Impulsionados pelas proposições e discussões registradas pelo mencionado Grupo de Trabalho, os ministros do Trabalho e Emprego e da Educação promoveram, por meio da **Exposição de Motivos n.º 30, de 17 de abril de 2007**, o encaminhamento de um novo projeto de lei, com o objetivo de atualizar a base normativa do programa de estágio, frente às mudanças ocorridas na sociedade brasileira e no cenário educacional, especialmente por considerar que a primeira lei do estágio havia sido expedida ainda no período do regime militar (BRASIL, 2007).

O documento reforçou o papel de participação obrigatória das instituições de ensino, como protagonistas na organização do estágio, o qual deveria ser conduzido como uma de suas estratégias de ensino-aprendizagem, de modo a assegurar que a experiência formativa atendesse aos objetivos de consolidação e contextualização dos conhecimentos acadêmicos, para mitigar sua utilização como forma de recrutamento de mão de obra (BRASIL, 2007).

Como fruto das discussões legislativas subsequentes, o referido projeto foi sancionado na forma da **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**, a qual revogou as disposições até então vigentes nas Leis n.º 6.494/1977 e n.º 8.859/1994, e implementou novas disposições sobre o programa de estágio (BRASIL, 2008).

No novo texto, o estágio foi definido como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho. Ressaltou-se a importância da preparação dos

estudantes para o trabalho produtivo nos setores público e privado e também foram valorizados aspectos voltados para as métricas de desenvolvimento de competências profissionais dos jovens, no intuito de fomentar o preenchimento de vagas e, principalmente, a permanência e a perspectiva de carreira, em boas oportunidades de emprego, à luz das exigências do mercado de trabalho.

O texto dessa nova Lei, atual marco regulatório em vigor, impõe a ênfase do programa de estágio como uma via de preparação para o mercado de trabalho e fortalece a função de inserção profissional. A Lei define como público-alvo os estudantes do ensino regular matriculados 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 (EJA).

A nova lei também promoveu ajustes no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9.394/1996), ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade por estabelecer as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria (BRASIL, 1996b).

Em relação aos normativos anteriores, houve expansão das partes concedentes e a oferta de vagas passou a ser permitida por parte de pessoas jurídicas de direito privado e órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como por profissionais liberais de nível superior, desde que registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional.

É o primeiro normativo a deixar patente a diferenciação entre o estágio obrigatório (definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma) e o não-obrigatório (desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória).

Merece destaque, também, a definição clara de papéis das instituições de ensino e das entidades concedentes das oportunidades de estágio. A exemplo do que dispunha o Decreto n.º 87.497, de 1982, reforçou o papel do agente de integração na identificação de oportunidades de estágio, acompanhamento administrativo, negociação de seguros contra acidentes pessoais e cadastro dos estudantes.

A Lei n.º 11.788/2008 também fixou o prazo máximo de 2 (dois) anos de duração do estágio, em cada entidade concedente, bem como percentual máximo de 20% do quadro de empregados da entidade concedente, como métrica de definição do número de vagas destinadas aos estagiários. A Lei também estabeleceu a possibilidade de concessão de bolsa

ou outra forma de contraprestação que seja acordada. No caso do estágio não-obrigatório a concessão de bolsa e do auxílio-transporte passou a ser compulsória (BRASIL, 2008).

Da evolução regulatória ora detalhada, é possível identificar o enfoque dessa política de formação para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Nessa mesma direção, por exemplo, a LDB externaliza o discurso prescritivo da liberdade e do exercício da cidadania, como princípios reguladores das iniciativas educacionais, mas também ressalta a importância da qualificação e formação dos estudantes para o preenchimento das vagas de trabalho e emprego que possam atender o sistema produtivo (BRASIL, 1996b).

Por sua vez, o Estatuto da Juventude, aprovado por meio da Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, reafirmou o direito à educação profissional e tecnológica e articulou os diferentes níveis e modalidades de educação para o trabalho, por meio de medidas que, entre outros pontos, assegurem: oferta dos níveis, formas e modalidades de ensino em horários que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular; atuação estatal preventiva e repressiva quanto à exploração e precarização do trabalho juvenil; e adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio (BRASIL, 2013).

Do panorama da evolução normativa, mapeada nos últimos 77 anos, desde a edição do Decreto-Lei n.º 4.073/1942 (BRASIL, 1942), constata-se que as prescrições de ordem legal não conseguiram resolver, ou mesmo equacionar, a questão do distanciamento que ainda se estabelece como uma característica muito presente na relação entre os estabelecimentos de ensino e os ambientes profissionais onde o estágio é realizado.

Portanto, é possível presumir que esse distanciamento, ao caminhar para a desvinculação das atividades executadas pelos estagiários dos seus aspectos curriculares e pedagógicos fundantes, pode comprometer a efetividade dos programas de estágio, especialmente quando dirigidos para a formação técnica de mão de obra, com priorização da dimensão saber-fazer.

Nessa perspectiva, a estruturação de políticas públicas que objetivem a formação de jovens, por meio de oportunidades de estágio, com atuação verdadeiramente integrada dos ambientes acadêmicos e profissionais, ainda se impõe como um desafio que deverá transpor o texto normativo para se estabelecerem como práticas curriculares de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

Do ponto de vista mais específico das políticas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular, na Etapa do Ensino Médio (BNCC), prescreve a necessidade do desenvolvimento de competências, ou aprendizagens essenciais, como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e, também, do mundo do trabalho (CNE, 2018).

De acordo com a BNCC, essas aprendizagens essenciais, distribuídas por áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais) devem integrar o processo formativo dos estudantes e viabilizar o direito do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, de forma que os jovens consigam produzir conhecimentos e solucionar problemas, para que atuem com protagonismo na dimensão pessoal e coletiva (CNE, 2018).

Ainda tendo como referência o alinhamento prescritivo com as políticas educacionais nacionais, o estágio tem sua importância estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (vigente até 2024), que estabelece, como uma de suas 10 (dez) diretrizes, a formação de estudantes para o trabalho e para a cidadania, cuja estratégia seria a ampliação da oferta de oportunidades de estágio, como parte da formação na educação superior, de forma a assegurar maiores possibilidades de elevação do número de estudantes, de 18 a 24 anos, matriculados nesse nível escolar (BRASIL, 2014).

Portanto, é possível compreender que o marco normativo vigente priorizou, ao longo da trajetória institucional nacional, em razão das necessidades de desenvolvimento econômico e social, a formação instrumental dos jovens, por meio da certificação de conhecimentos técnicos que habilitem os estudantes ao exercício de atividades profissionais, inseridas no contexto das demandas do mercado de trabalho.

Ainda assim, os aspectos subjetivos, inscritos no processo de formação dos jovens participantes do estágio, também podem ser analisados e compreendidos com maior atenção, conforme proposição central desta Pesquisa, no intuito de revelar conhecimentos presentes na relação efetiva que se estabelece entre as diretrizes normativas e a prática formativa, a partir da essência dos relatos dos sujeitos que participam da formação.

Portanto, ainda que a abordagem pragmática e factual tenha objetivos importantes, especialmente diante da relevância para a empregabilidade desse público, em contextos de altas taxas de desemprego vivenciadas pela população jovem, o processo de compreensão da formação e de seus aspectos subjacentes, principalmente sob a perspectiva dos próprios sujeitos, pode ser ampliado para além da instrumentalidade do senso comum, estabelecida para o alcance de metas, resultados de aprendizagem e de certificação de conhecimentos padronizados. Este é o fio condutor desta pesquisa.



## 1.2 Estágio Não-Obrigatório na Administração Pública Federal

No contexto da Administração Pública Federal, a operacionalização do programa de estágio não-obrigatório é realizada pelas unidades regimentalmente responsáveis pelas atividades de gestão de pessoas dos órgãos públicos federais, da administração direta e indireta, integrantes do Sistema de Pessoal Civil (SIPEC). Dessa forma, essas unidades são as responsáveis pelos processos de recrutamento, seleção, alocação, remuneração, avaliação periódica e supervisão das atividades desenvolvidas pelos estagiários, entre as diversas unidades administrativas de cada órgão.

Para exercer esse importante papel de gerenciamento do programa de estágio não-obrigatório, as unidades de gestão de pessoas normalmente se utilizam da contratação de empresas que atuam como agente de integração para intermediar o processo de identificação das oportunidades de estágio, realizar o acompanhamento administrativo, negociar seguro contra acidentes pessoais e manter cadastro de estudantes.

Atualmente, a oferta de vagas pelos órgãos da Administração Pública Federal é regulamentada pela Instrução Normativa n.º 213, de 17 de dezembro de 2019, editada com o objetivo de suprir lacunas normativas e consolidar o entendimento dos órgãos que integram o SIPEC e, principalmente, aproveitar a abrangência e a dimensão dos ambientes profissionais do serviço público de forma a contribuir com a formação dos estudantes (BRASIL; ME, 2019a).

Como inovação, a referida Instrução fixou novo percentual máximo de vagas de estágio, correspondente a 8% do quadro de pessoal dos órgãos; possibilitou a aceitação de estudantes matriculados em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, com carga mínima de 360 horas; definiu a obrigatoriedade de realização de processo seletivo, amplamente divulgado (análise curricular/provas), para ocupação das vagas; e estabeleceu novos valores de bolsa, a saber:

- Para carga horária de 4 horas diárias: R\$ 486,05 (vagas de nível médio); R\$ 787,98 (vagas de nível superior); e R\$ 1.165,65 (vagas de pós-graduação);
- Para carga horária de 6 horas diárias: R\$ 694,36 (vagas de nível médio); R\$ 1.125,69 (vagas de nível superior); e R\$ 1.665,22 (vagas de pós-graduação).

De acordo com a manifestação técnica do órgão central do SIPEC (Nota Técnica n.º 629, de 17 de dezembro de 2019), a repactuação dos valores de bolsa foi fundamentada no relato de diversos órgãos em relação à “dificuldade para se recrutar estagiários e mantê-los em

atividade, já que muitas vezes os estagiários alcançavam outras oportunidades com remuneração superior”. Em contrapartida, houve redução do número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal efetivo, que passou de 20% para 8% (BRASIL; ME, 2019b).

As melhorias sinalizadas na nova Instrução Normativa estão, em sua maioria, restritas a aspectos quantitativos (ajuste de número de vagas, valor de bolsa e auxílio-transporte) sem adentrar, por exemplo, na necessidade de estabelecimento de uma relação mais orgânica, do ponto de vista curricular e de acompanhamento do desempenho dos estudantes, entre as instituições de ensino e as concedentes, a qual ainda é marcada pela mera exigência burocrática, apesar de toda a evolução normativa registrada até o momento, como apontam alguns estudos que integram a revisão da literatura desta Pesquisa.

Reforça essa compreensão a ênfase técnica realizada pelo órgão central do SIPEC, ao se referir à necessidade de melhorar o valor da bolsa dos estagiários e à prerrogativa conferida aos órgãos para decidir sobre a distribuição das vagas de nível médio e superior de acordo com a necessidade/demanda das atividades a serem realizadas pelos estudantes. Não se faz menção, por exemplo, ao perfil e aos critérios necessários para uma atuação efetiva das instituições de ensino.

Ainda que essas disposições sejam importantes, o critério eleito para a mensuração do número de vagas e recepção dos estudantes estagiários poderia também levar em consideração, por exemplo, a real capacidade institucional, de cada órgão, em oportunizar espaços, estratégias e conteúdo de formação que contextualizem, efetivamente, os currículos acadêmicos e as atividades executadas pelos estudantes nos ambientes profissionais, com apoio das instituições de ensino.

Alinhado aos objetivos desta Pesquisa, para uma melhor compreensão da dimensão do programa do estágio não-obrigatório nas vagas ofertadas pelos órgãos públicos federais, especialmente os que integram o poder executivo, realizou-se um levantamento junto ao Ministério da Economia (ME), na condição de órgão central do SIPEC, por meio do e-SIC<sup>3</sup>, com o objetivo de dimensionar o número de estudantes que ocupam essas vagas.

Este levantamento revelou que no mês de julho/2020 estavam registrados 15.824 estudantes vinculados às vagas de estágio curricular não-obrigatório, distribuídos entre 144 órgãos públicos do poder executivo federal (administração direta, autarquias e fundações). A maioria das vagas estava ocupada por alunos da educação superior (76,78%), seguido por 23,17% do ensino médio e 0,05% de pós-graduação. Os dez órgãos que, no mês de

---

<sup>3</sup> Protocolado em 14/08/2020, sob o número 03006.015134/2020-15.

julho/2020, concentravam o maior número de estagiários, estão indicados no Quadro 2. O levantamento completo está disposto no Anexo A.

| <b>Quadro 2 – Órgãos Federais com maior ocupação de vagas de estágio não-obrigatório</b> |                             |                                |                               |                                |
|--|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <b>Órgão</b>   | <b>Vagas de nível médio</b> | <b>Vagas de nível superior</b> | <b>Vagas de pós-graduação</b> | <b>Total de vagas ocupadas</b> |
| Instituto Nacional de Seguro Social  | 1.896                       | 1.741                          | -                             | 3.637                          |
| Ministério da Economia   | 195                         | 1.178                          | 1                             | 1.374                          |
| Polícia Federal  | 16                          | 726                            | -                             | 742                            |
| Advocacia-Geral da União   | 105                         | 559                            | -                             | 664                            |
| Ministério da Saúde  | 172                         | 338                            | -                             | 510                            |
| Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                 | 55                          | 253                            | -                             | 308                            |
| Polícia Rodoviária Federal   | 118                         | 166                            | -                             | 284                            |
| Ministério das Relações Exteriores   | 1                           | 279                            | -                             | 280                            |
| Fundação Oswaldo Cruz  | 5                           | 248                            | -                             | 253                            |
| Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações  | 45                          | 201                            | -                             | 246                            |

Fonte: e-SIC – protocolo n.º 03006.015134/2020-15.

O reduzido quantitativo de estudantes de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), quando comparado à participação dos outros níveis educacionais, pode ser explicado pelo fato de que a aceitação desses estudantes só foi permitida a partir de dezembro/2019, em razão do novo regramento imposto pela Instrução Normativa n.º 213/2019 (BRASIL; ME, 2019a), conforme indicado anteriormente.

O mesmo levantamento realizado por meio daquele e-SIC indica que o investimento mensal dos 144 órgãos federais, com o programa de estágio não-obrigatório, corresponde a R\$ 14 milhões, dos quais R\$ 12,7 milhões são alocados para o custeio das bolsas aos estudantes e R\$ 1,3 milhões são destinados ao pagamento do auxílio-transporte.

Em relação aos valores do auxílio-transporte, oportuno registrar que os dados obtidos são referentes ao mês de julho de 2020, quando uma parcela considerável de estudantes desenvolvia suas atividades do estágio de forma remota, em virtude do contexto pandêmico, o que reduziu o dispêndio com o referido auxílio.

No contexto da autarquia federal selecionada como campo de produção de dados desta Pesquisa, os dados de custeio do pagamento de bolsas e auxílio-transporte, no mês do levantamento realizado junto ao e-SIC, revelam o investimento anual da ordem de R\$ 489 mil, que abrange o total de 83 estagiários, dos quais 70 ocupavam vaga de nível superior, em julho de 2020.

Infelizmente, da base de dados encaminhadas pelo ME não foi possível identificar a área de formação e as instituições de ensino em que os referidos estudantes estão matriculados, especialmente os da educação superior. Esse detalhamento exigiria um levantamento pontual junto a cada um dos órgãos que integram o SIPEC.

Entretanto, devido à delimitação da pesquisa, a ausência desse detalhamento não afetou os objetivos inicialmente traçados, já que os dados empíricos foram produzidos em um contexto específico de apenas um dos 144 órgãos federais, ocasião em que a área de formação e as respectivas instituições de ensino foram devidamente informadas.

Diante do expressivo contingente de estudantes que realizam atividades de aprendizagem nas vagas oportunizadas em órgãos federais, também foi solicitado, via e-SIC<sup>4</sup>, informações sobre a existência de algum estudo ou publicação institucional que contemplasse dados sobre a avaliação dos programas de estágio curricular, de que trata a Lei n.º 11.788/2008. A demanda foi inicialmente dirigida ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em razão de não possuírem as informações, o pedido foi redirecionado para o Ministério da Educação (MEC) e, em seguida, para o ME.

Em 05/10/2020 a Subsecretaria de Capital Humano do ME relatou que, apesar de não dispor das informações solicitadas, iniciaram processo para a contratação de consultoria, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a qual terá como um dos seus produtos a elaboração de um relatório com o levantamento, descrição e análise da Lei do Estágio e de outras normas regulamentadoras, bem como pesquisa bibliográfica de estudos sobre o instituto do Estágio no Brasil, especialmente em relação às vagas de ensino médio.

A indicação de ausência de um olhar institucional, ou mesmo acadêmico, mais detido sobre o programa de estágio, como ficou confirmado nos retornos aos pedidos de informações registrados no e-SIC, também reforça a contribuição que esta Pesquisa poderá conceder para o conjunto do conhecimento da capacidade formativa do programa de estágio, especialmente no contexto das vagas ofertadas pelos órgãos públicos federais, entre os quais se insere o órgão definido como campo de produção das informações empíricas.

Portanto, diante dos dados referentes ao quantitativo de estudantes e do volume de recursos públicos investidos, mensalmente, pela administração pública federal (mas sem que se tenha estudos ou mesmo relatórios que auxiliem na compreensão do efetivo potencial dos contextos e espaços profissionais do setor público, como *locus* de aprendizagem), é possível

---

<sup>4</sup> Protocolado em 21/08/2020, sob o número 23480.020340/2020-59.

estabelecer a importância da investigação - objeto desta pesquisa - para que novos estudos acadêmicos se somem à atual literatura, a exemplo dos trabalhos que serão sintetizados no decorrer deste capítulo.

### 1.3 Contexto de Acompanhamento Formativo, em Tempos de Pandemia

Embora não tenha integrado, de forma intencional, o levantamento do marco normativo do estágio, o momento da pandemia da COVID-19 despertou a atenção para a necessidade de verificar os mecanismos e estratégias adotados pelos órgãos públicos para o acompanhamento e supervisão da formação dos estagiários. É o que dispõem os próximos parágrafos.

Com a decretação da condição de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, decorrente do coronavírus (COVID-19), o Ministério da Economia editou a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, que estabeleceu diretrizes para que as atividades dos servidores públicos federais ocorressem de forma remota. Essa mesma regra foi utilizada para o desempenho das atividades dos estagiários.

Art. 6º- A Sem prejuízo do disposto nesta Instrução Normativa, o Ministro de Estado ou autoridade máxima da entidade poderá adotar uma ou mais das seguintes medidas de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade:

I - adoção de regime de jornada em:

a) turnos alternados de revezamento; e

b) **trabalho remoto**, que abranja a totalidade ou percentual das atividades desenvolvidas pelos servidores ou empregados públicos do órgão ou entidade;

II - melhor distribuição física da força de trabalho presencial, com o objetivo de evitar a concentração e a proximidade de pessoas no ambiente de trabalho; e

III - flexibilização dos horários de início e término da jornada de trabalho, inclusive dos intervalos intrajornada, mantida a carga horária diária e semanal prevista em Lei para cada caso.

Art. 7º- B O disposto nesta Instrução Normativa aplica-se, no que couber, ao contratado temporário e ao **estagiário**.

Parágrafo único. Na hipótese de o estagiário estar submetido a trabalho remoto o seu supervisor poderá acompanhar as atividades desenvolvidas por meio digital (BRASIL; ME, 2020a).

Logo, depreende-se que, apesar da preocupação com a preservação das condições de saúde, não houve direcionamento institucional específico e detalhado quanto à orientação que deveria ser adotada pelos órgãos públicos, no que diz respeito ao processo de acompanhamento da formação dos estagiários, os quais passaram a executar suas atividades de aprendizagem profissional de forma não presencial, viabilizadas pelos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

A ausência de disposições específicas quanto às estratégias para o desenvolvimento dos estagiários, em razão do distanciamento social, pode indicar a dificuldade estrutural e pedagógica dos órgãos públicos, na medida em que as disposições normativas para o enfrentamento da pandemia limitaram-se aos aspectos de execução de tarefas.

No intuito de sustentar uma investigação desse cenário, no contexto imposto pela pandemia da COVID-19, que obrigou o afastamento dos estagiários do ambiente de convívio profissional, tornou-se importante o levantamento de dados empíricos para que fosse possível identificar a existência de estratégias adotadas pelos órgãos e supervisores, para o acompanhamento da formação dos estagiários, o que contribuiria para o maior conhecimento dos esforços institucionais dirigidos a essa finalidade.

Tal compreensão é importante, pois a formação dos estagiários não se resume à execução rotineira de atividades. Apesar do tratamento indistinto conferido pela Instrução Normativa n.º 19/2020 (BRASIL; ME, 2020a), a condição de estudante não pode ser confundida com a situação dos servidores e demais contratados, uma vez que se encontram inseridos em contexto de aprendizagem.

Portanto, tornou-se importante identificar se o momento de distanciamento físico dos estagiários, em relação ao seu ambiente de aprendizagem profissional, foi acompanhado de alguma orientação pedagógica ou de supervisão específica, por parte dos órgãos concedentes das vagas, a partir do momento em que a experiência formativa passou a ser mediada por recursos de TIC, uma vez que a Instrução Normativa n.º 19/2020 (BRASIL; ME, 2020a) não indicou essa preocupação específica.

Dessa forma, por meio de requerimento registrado junto ao e-SIC<sup>5</sup>, dirigido aos cinco órgãos públicos que concentram o maior número de estagiários, além da autarquia que é o campo da presente Pesquisa, buscou-se verificar se em decorrência das medidas sanitárias impostas pelo COVID-19 houve alguma orientação que definisse estratégias/diretrizes para o acompanhamento da formação, por parte dos supervisores, a partir do momento em que os estudantes passaram a exercer suas atividades remotamente, por meio de interfaces de tecnologia da informação. A síntese do que foi coletado junto a esses órgãos consta do Quadro 3.

---

<sup>5</sup> Protocolado em 04/11/2020.

| <b>Quadro 3 – Síntese das informações fornecidas pelos órgãos públicos selecionados</b> |                             |   |
|---|-----------------------------|---|
| <b>Órgão/n.º do protocolo e-SIC</b>   | <b>Data da manifestação</b> | <b>Síntese da manifestação</b>  |
| Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) – 03005.177578/2020-53                       | 05/11/2020                  | Em atenção à solicitação formulada no protocolo 03005.177578/2020-53 disponibilizamos em anexo a Portaria 422/2020 que instituiu o trabalho remoto em caráter excepcional no âmbito do INSS, como medida de proteção e prevenção ao contágio para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19), inclusive para os estagiários.  |
| Ministério da Economia (ME) – 03005.177584/2020-19                                      | 09/11/2020                  | Em atenção à sua solicitação, informamos que foram elaboradas as Notas Técnicas nº 12120 e nº 26365 (BRASIL; ME, 2020c), anexas, destinadas ao público interno deste Ministério a respeito do assunto. Nesses guias são realizadas várias recomendações aos gestores e suas equipes de trabalho para desenvolverem uma relação adequada durante a prática da atividade remota. As orientações são válidas para gestores, supervisores, servidores e estagiários.  |
| Polícia Federal (DPF) – 08198.034490/2020-41  | 23/11/2020                  | A Instrução Normativa nº 161 - DG/PF, de 23 de março de 2020 (anexo), estabeleceu orientações quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) no âmbito da Polícia Federal e, especificamente em seu art. 7º, orientou quanto às atividades realizadas remotamente, <i>in verbis</i> : Art. 7º Os servidores e estagiários autorizados a realizar as atividades remotamente deverão: I- permanecer no domicílio de sua lotação para pronto atendimento em caso de acionamento; II- disponibilizar à chefia imediata e aos serviços de plantão o número de telefone atualizado; III- atender às ligações telefônicas e comunicações eletrônicas de interesse do trabalho, especialmente no horário de expediente da unidade; e IV- manter acesso remoto à rede informatizada da Polícia Federal, conforme orientações encaminhadas pela Diretoria de Tecnologia da Informação e Inovação ao correio eletrônico funcional de todos servidores. (grifo nosso) 2. Desta forma, nota-se que <b>o estagiário não ficou sem supervisão de suas atividades, uma vez que o órgão disponibilizou ferramentas tecnológicas para dar continuidade nos trabalhos rotineiros</b> , procedendo cada supervisor, como já é de praxe, o formulário do Relatório de Avaliação Periódica junto à instituição de ensino. |
| Advocacia-Geral da União (AGU) – 01015.015956/2020-61                                   | 18/11/2020                  | Em atendimento à Demanda nº 001992/2020-44, a Divisão de Recrutamento e Seleção – DIRES/COEPE/DGEP/AGU, por intermédio de sua área de estágios, informa que <b>não emitiu orientação interna, para divulgação de estratégias ou diretrizes ao acompanhamento da formação do estágio não-obrigatório</b> , não tendo conhecimento, também, conhecimento de veiculação de quaisquer comunicados feitos pelas demais unidades da AGU.<br>A Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, continua sendo cumprida por todas as respectivas áreas de estágio das unidades da AGU, muito embora, de forma remota, em função do distanciamento social em período de pandemia.  |
| Ministério da Saúde (MS) – 25072.018805/2020-49   | 25/11/2020                  | O Ministério da Saúde <b>não dispõe da informação solicitada</b> no prazo estabelecido pela Lei nº 12.527, de 16 de junho de 2012. Solicitamos prorrogação de 10 dias, para emissão da resposta pelo nosso Serviço de Informação ao Cidadão, conforme artigo 16 do Decreto 7.724, de 16 de maio de 2012.  |

| <b>Quadro 3 – Síntese das informações fornecidas pelos órgãos públicos selecionados</b> |                             |   |
|---|-----------------------------|---|
| <b>Órgão/n.º do protocolo e-SIC</b>   | <b>Data da manifestação</b> | <b>Síntese da manifestação</b>  |
| Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – 23546.055270/2020-48             | 23/11/2020                  | Em relação ao acompanhamento dos estudos, esclarecemos que, o devido acompanhamento é realizado através de relatório de atividades encaminhado à Instituição de Ensino a cada 6 (seis) meses, conforme determinado no inciso VIII do art. 9º da Instrução Normativa da Instrução Normativa nº 213, de 17 de dezembro de 2019. |

Fonte: e-SIC (protocolos indicados no texto do Quadro)

As informações complementares trazidas nos dados fornecidos pelo ME, apesar de indicar a preocupação com a saúde dos estagiários, no cenário de distanciamento social imposto pela COVID-19, indica, sem adentrar em aspectos formativos relevantes, a necessidade de utilização de recursos de TIC para a operacionalização das atividades de estágio:

(...) À luz de toda conjuntura vivenciada no País, a qual já alcançou a fase de transmissão comunitária do COVID-19 e, em particular, o caso do Distrito Federal, e frente aos riscos de prejuízo à saúde dos estagiários, como também o risco de reputação da imagem negativa do Ministério perante à sociedade, recomendamos aos Titulares das Secretarias Especiais e aos respectivos Supervisores, **que as atividades de estágio sejam realizadas a distância, com o uso das tecnologias de comunicação**, principalmente nas hipóteses previstas na Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020. (Nota Técnica SEI nº 12120/2020/ME) (BRASIL; ME, 2020b).

De forma geral, no âmbito dos contextos institucionais avaliados nesta pesquisa, é possível inferir que os dados empíricos apontam para duas situações:

1. Inexistência de orientações específicas para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estagiários, mediado por TIC, conforme informações fornecidas pela AGU, MS e FNDE;
2. Utilização de recursos de TIC como estratégia para acompanhar as atividades executadas pelos estagiários (INSS, ME e DPF), sem indicação clara de como tais recursos são utilizados para guiar o processo de formação.

Ainda, de acordo com as informações fornecidas, as disposições não indicam diferenciação entre o trabalho remoto exercido pelos servidores e demais contratados, e as atividades formativas desenvolvidas pelos estagiários e acompanhadas pelos respectivos supervisores.

Verifica-se, com alguma clareza, dadas as condições advindas do distanciamento físico dos ambientes de trabalho, a submissão indiscriminada, independentemente do tipo de vínculo funcional, ao imperativo da execução de tarefas, sem tratamento diferenciado ao que



seria esperado no contexto de um programa de formação de jovens, ainda que mediado por recursos de TIC.

Com apoio na perspectiva defendida por Brown (2012), é possível inferir que a defesa da utilização das TIC para a formação dos estagiários, no momento de distanciamento social, mais do que uma prática que viabilize formação, com acompanhamento efetivo de resultados para a aprendizagem, seja parte de um discurso prescritivo em que seu uso acaba autorreferido como um fim em si mesmo, sem uma relação efetivamente orgânica de inserção no contexto da prática formativa.

Raramente, no entanto, dedica-se atenção continuada às características e às utilizações das próprias tecnologias, o que é lamentável, uma vez que a falta de um exame crítico pode levar-nos a aceitar alguns pressupostos questionáveis sobre o que as tecnologias digitais fazem e podem fazer em relação à educação e à sociedade (BROWN, 2012, p. 611).

Ainda de acordo com Brown (2012), iniciativas voltadas para implementação de tecnologias na educação devem ser pautadas pela análise de cada contexto particular, seu potencial de transferência, as relações que se estabelecem e, fundamentalmente, sem perder de vista a formação e a preparação dos supervisores do estágio, de forma a viabilizar a interação efetiva e a redução do silenciamento dos sujeitos em formação.

Os dados obtidos também reforçam a presença das inovações tecnológicas reduzidas a recursos consumidos e utilizados em larga escala, com replicação generalizada, sem importar com a natureza e o contexto específico em que o processo pedagógico verdadeiro acontece, onde o diálogo, a interação e a diversidade devem operar, especialmente em programas de formação de jovens, como é o caso do programa de estágio.

Em alguma medida, isso pode comprometer o processo de formação. Esse aspecto é reforçado por Moraes (2006), ao ponderar, criticamente, sobre o fenômeno da comunicação linear, impositiva e unidirecional presente nos contextos formativos. Para a autora:

[...] significa reconhecer que o interagir é mais do que simplesmente enviar e responder mensagens; é entender emissão e recepção como espaços recursivos, já que emissor e receptor passam a fazer parte de um processo de relações interligadas por fios dialógicos. Tais relações são sempre relações em processo, isto é, estão sempre se confrontando, fazem-se e desfazem-se, constroem-se e desconstroem-se, em jogos simultâneos, dinâmicos e dialógicos (MORAES, 2006, p. 207).

A pandemia, da forma como é enfrentada, no ambiente profissional em que o estágio dos estudantes é realizado, se impôs como limitador à troca de experiências e ao desenvolvimento de subjetividades importantes no processo formativo, guiado pelas

oportunidades de aprendizagem vivenciadas nas vagas ofertadas pelos órgãos que integram a Administração Pública Federal.

Portanto, é fundamental que os recursos tecnológicos utilizados viabilizem mais do que o acompanhamento da execução de tarefas. Devem favorecer, com todas as suas possibilidades, espaços de interação (grupos, fóruns, comunidades de práticas) entre os estagiários, seus supervisores e as equipes de trabalho, especialmente por considerar que a formação não se opera, de forma isolada, com a mera execução de atividades exigidas pela rotina administrativa.

Ao contrário, o espaço de aprendizagem somente se impõe como *locus* de formação à medida em que viabiliza relações dialógicas que estejam além na mecânica instrumental das atividades de dia a dia dos estudantes, cenário que ainda se apresenta com predominância, especialmente neste momento de distanciamento social, conforme ficou demonstrado nos dados coletados para esta pesquisa.

#### **1.4 Estudos Sobre o Estágio**

No intuito de contextualizar a justificativa e os objetivos desta pesquisa, em face dos conhecimentos científicos já produzidos sobre os programas de estágio, os próximos parágrafos contêm uma breve revisão da literatura e indicam estudos realizados, em suas variadas abordagens, a partir de setembro de 2008, mês de entrada em vigor da Lei n.º 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que atualmente disciplina a oferta de oportunidades de estágio, obrigatório e não-obrigatório, em âmbito nacional.

De início, é importante destacar que os achados indicam um número reduzido de estudos sobre o estágio, principalmente o não-obrigatório, o que de certa forma contrasta com o número de estudantes vinculados a programas de estágio. Dados obtidos junto à Associação Brasileira de Estágio (ABRES, 2019) demonstram que ao final de 2019 havia 1 (um) milhão de estagiários no Brasil. O reduzido número de estudos também foi apontado por Costa (2016), cujo trabalho integra o levantamento do estado do conhecimento sobre o objeto desta pesquisa.

Os estudos que integram a revisão da literatura foram selecionados mediante levantamento bibliométrico nas bases de dados constante da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (acessado por meio de cadastro prévio na Comunidade Acadêmica Federada – CAFE) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os termos

indutores utilizados no levantamento foram: estágio, estágio não obrigatório; estágio curricular; estágio remunerado e bolsa estágio.

Para aumentar o escopo da compreensão, o procedimento de bibliometria também envolveu a busca por estudos realizados em outros países. Para tanto, foram utilizados os termos indutores *internship programs* e *work-integrated learning*, os quais retornaram um expressivo contingente de publicações (13.565). Como o intuito do levantamento não foi de exaurir as abordagens sobre o assunto, optou-se pela seleção e análise de publicações mais recentes (a partir de setembro de 2008), que contribuíssem para a discussão e alcance dos objetivos desta Pesquisa.

A análise dos trabalhos acadêmicos viabilizou a identificação das principais abordagens com que os programas de estágio são estudados e, principalmente, para possibilitar a melhor compreensão da justificativa, objetivos e proposta metodológica desta pesquisa, como forma de contribuir para o processo de investigação científica e de construção de conhecimento sobre o estágio não-obrigatório, especialmente em relação às oportunidades oferecidas pelos órgãos da Administração Pública Federal.

Nas plataformas pesquisadas, embora o número de trabalhos não seja expressivo, como textualmente registrado em alguns desses estudos, foi possível identificar trabalhos acadêmicos que sinalizam em direção à importância e aos desafios a serem enfrentados para a melhor compreensão e aperfeiçoamento das oportunidades de estágio, de forma geral, para viabilizar o alcance dos objetivos esperados dessa importante iniciativa formativa na vida dos jovens. É o que está sintetizado nos próximos parágrafos.

Oliveira (2009) ao examinar a contribuição para os estudantes do curso de técnico em enfermagem, de nível médio, vinculados a um programa de estágio remunerado, em um hospital de ensino, verificou que a maior parte dos alunos estagiários referiram aprender com os profissionais já habilitados como técnicos de enfermagem, o que reafirmou o potencial de aprendizagem do estágio.

Além desta constatação, o estudo revelou que os estudantes, no contexto de realização do estágio, permanecem submetidos às precariedades presentes no ambiente profissional (carência de recursos humanos, de materiais, de condições de trabalho). No âmbito da instituição utilizada como campo de pesquisa, foi possível observar que os estudantes integravam a força de trabalho, já que representavam 36,85% dos colaboradores do hospital.

A capacidade de reflexão crítica, em relação às condições estruturais e relacionais que integram o ambiente organizacional em que o estágio é realizado, é um importante

elemento que poderá contribuir com a discussão dos dados produzidos nesta Pesquisa, em razão da opção pela abordagem do fenômeno formativo, a partir da ótica dos estudantes.

Na metodologia utilizada por Pereira (2011), que envolveu a técnica de observação, análise de documentos oficiais e entrevista individual semiestruturada com estagiários (com vínculo vigente e também egressos), supervisores e gestores da instituição concedente das vagas de estágio, buscou-se compreender de que forma o estágio não-obrigatório, realizado no âmbito de um órgão público federal, contribui para a formação e inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Como resultado, a autora afirma que o estágio é um importante articulador entre a educação e o mundo do trabalho, na medida em que viabiliza a convergência da teoria acadêmica com as condições reais de trabalho, possibilita o desenvolvimento de competências requeridas pelos empregadores públicos e privados, e contribuiu efetivamente para a formação e articulação com o mundo profissional.

Ainda segundo a autora, foi possível verificar as contribuições do estágio, especialmente para os jovens de classe social menos favorecida, na medida em que vivenciavam princípios de ética profissional e de comportamento organizacional, além de impactar positivamente na autoestima dos estudantes, já que o valor da bolsa auxiliava na cobertura de algumas de suas despesas pessoais.

Outro ponto importante desse estudo é a defesa da necessidade de adoção de estratégias para que a legislação que regulamenta o estágio seja efetivamente cumprida, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento, por parte das instituições de ensino, para mitigar a possibilidade de que o programa seja utilizado como mecanismo de obtenção de mão de obra e redução de custos, em face do cenário de desemprego no Brasil. Mais do que estabelecer novos regramentos, a questão que se coloca como desafio é inscrevê-los como realidade nas práticas formativas.

No contexto das transformações presentes na convergência entre os sistemas de ensino e o mercado de trabalho, em que o estágio é compreendido como uma forma de desenvolver contextos de socialização e de colocação profissional, Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) analisaram a inserção laboral dos estudantes do curso de Administração, participantes de oportunidades de estágio não-obrigatório, na região metropolitana de Porto Alegre (RS).

Das entrevistas realizadas com 32 (trinta e dois) estudantes, os autores afirmam que o estágio assume papel central na busca de experiência profissional, na área de formação dos jovens, mas destacam que não há resposta única e exata para compreensão desse processo de

inserção profissional, já que uma diversidade de caminhos pode ter origem a partir da experiência de estágio, o que torna complexa a compreensão do conceito de inserção profissional.

Viana *et al.* (2012), ao investigarem a opinião dos estudantes de Fisioterapia, em relação ao estágio não-obrigatório, e a influência dessa prática para sua formação profissional, observaram que os estudantes consideraram que o estágio não-obrigatório é uma ferramenta importante para o aperfeiçoamento da formação profissional, já que vivenciam o exercício real de procedimentos e técnicas. Os autores alertam para a necessidade de fiscalização dos órgãos competentes, de forma que o aluno exerça funções adequadas e evite a sua utilização indevida como mão de obra de baixo custo, em condições precárias de exercício profissional.

Smith (2012) apontou em seu estudo para o crescimento das iniciativas de aprendizagem integrada ao trabalho (*Work-Integrated Learning – WIL*). O tema está presente nos debates públicos e profissionais sobre o ensino superior na Austrália, especialmente em relação às políticas governamentais que se concentram em ganhos de produtividade e na busca dos estudantes por programas de formação que forneçam retorno célere aos investimentos em educação, o que estimula, na visão do autor, o envolvimento das instituições de ensino superior na agenda *WIL*.

Entretanto, apesar da expansão desses programas de formação integrada ao trabalho, o autor registra a falta de um quadro de avaliação unificador que abranja as características essenciais e pedagógicas relevantes e compartilhadas pelos currículos de estágio. Como proposta para suprir essa lacuna, o autor desenvolveu uma escala de medição, validado empiricamente com uma amostra de 219 estudantes australianos e britânicos, a qual indica as dimensões que contribuem, de forma geral, para a eficácia e qualidade dos programas de estágio no desenvolvimento de habilidades dos alunos.

A referida escala estabelece as seguintes dimensões que afetam a qualidade do estágio: autenticidade (programa tem que ser pautado em aprendizagem significativa e relevante do ponto de vista curricular e de execução de tarefas que contribuam efetivamente para os objetivos da organização); suportes integrados de aprendizagem (tanto na universidade quanto no local de trabalho); alinhamento (de atividades de ensino e aprendizagem); acesso ao supervisor; e processos de indução/preparação (compreensão dos currículos e suas expectativas e preparação para receber o estagiário).

O modelo apresentado pelo referido autor apresenta dimensões importantes, principalmente diante de um cenário de ausência de modelos efetivos, indicativos dos critérios fundamentais a serem observados na estruturação, implementação e avaliação de um

programa de estágio, e pode ser utilizado como fonte de inspiração para o aperfeiçoamento das oportunidades de aprendizagem e fomento a novas pesquisas no contexto brasileiro, uma vez que não se identificou, entre os trabalhos aqui indicados, abordagens metodológicas dedicadas a estabelecer ou validar métricas de avaliação dos programas de estágio no Brasil.

Andrade e Resende (2013), a partir de pesquisa bibliográfica e documental sobre a evolução normativa do estágio no Brasil, pautada pelos paradigmas educacionais nacionais, reconhecem que houve avanços na institucionalização desses programas, mas ressaltam que a formação profissional dos estudantes deve ser pensada e estruturada em uma concepção que ultrapasse as diretrizes legais, já que essas, apesar de fundamentais, não conseguem incorporar a dinâmica da imbricada relação entre a teoria acadêmica e a prática profissional, essencial para que os futuros trabalhadores atuem e reflitam sobre suas práticas, de acordo com o contexto sócio-histórico em que estão inseridos.

Barros *et al.* (2014) concluíram em seu estudo descritivo, dedicado ao estágio no curso de Secretariado-Executivo, que os estudantes confirmam a importância do estágio como atividade didático-pedagógica e que é possível afirmar que a formação acadêmica converge com o perfil esperado por aqueles que estão no universo da demanda por mão de obra. Entretanto, o estudo não identifica os fatores condicionantes que atuam na decisão dos potenciais empregadores, por contratação de jovens que tenham ou não participado, previamente, de programas de estágio.

Ao interpretarem os dados levantados junto aos estudantes, foi possível assumir que a prática do estágio tem possibilitado novos conhecimentos, ainda que os estudantes não atuem em atividades específicas da sua área de formação. De acordo com os autores:

Essa lógica apresentada pelos graduandos está pautada na visão de que, estando no campo das organizações, nas diversas fases e nos diversos contextos em que eles estiverem inseridos, o aprendizado e a incorporação de novos conhecimentos agregam valor à formação (BARROS *et al.*, 2014, p. 191).

Essa compreensão alinha-se ao objeto desta Pesquisa, por considerar a possibilidade do estudante desenvolver outros saberes, além dos conhecimentos técnicos e operacionais exigidos para a sua área de formação, a partir das relações sociais e profissionais que se estabelecem no contexto da prática da aprendizagem.

Com o objetivo de verificar as contribuições do estágio não-obrigatório para a formação acadêmica e profissional de estudantes de uma instituição privada de ensino superior, Lavall e Barden (2014), por meio de pesquisa exploratória, revelaram que há uma percepção positiva quanto à contribuição do estágio por parte dos alunos, supervisores e

entidades concedentes, na medida em que permite a vivência da profissão e, dessa forma, proporciona aos estagiários o desenvolvimento de diversas competências requeridas, aproximam do mercado de trabalho e fazem com que estejam mais preparados para assumir posições profissionais, após a conclusão da graduação.

Gonzaga, Oliveira e Chagas (2015) indicaram em seu estudo que o estágio não-obrigatório é representado, pelos acadêmicos do curso de Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como uma forma de rápido ingresso no mercado de trabalho, já que consideram o estágio como uma oportunidade de primeiro emprego. Entretanto, é caracterizado por baixa remuneração e pela precarização das condições de trabalho. Também revelaram que o estágio viabiliza aos alunos a construção de redes de contatos, que possibilitam apoio em indicações profissionais futuras.

Apesar de ser comum essa percepção, principalmente por parte dos estagiários, de que a participação no estágio já representa o ingresso no mercado de trabalho, conforme será discutido no Capítulo 3, a legislação brasileira, ao definir o estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo” (BRASIL, 2008, s/p), não permite confundir a natureza de processo formativo, vinculado a uma estrutura curricular acadêmica, com o ingresso em posições profissionais.

Fin (2015), ao investigar sobre as contribuições do Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD) para o fortalecimento da capacidade docente de futuros professores da educação básica do Estado do Espírito Santo, evidenciou que esse estágio remunerado se traduz em experiência significativa de aprendizagem da docência, tanto para os estagiários quanto para os professores, com grande potencial para ser um espaço de aprendizagem compartilhada. Entretanto, a pesquisadora indica certo distanciamento entre as bases normativas do programa e a realidade vivenciada no estágio, com destaque para o pouco envolvimento da instituição de ensino superior.

Com foco semelhante sobre a forma com que o estágio não-obrigatório contribui para a formação inicial de alunos do curso de pedagogia, Costa (2016) destacou o distanciamento, ou mesmo a ausência de acompanhamento do programa, pelas instituições de ensino. Ainda de acordo com a autora, “o estágio como possibilidade formativa se configura na realização da ação numa perspectiva de reflexão” (COSTA, 2016, p. 90). No escopo desta Pesquisa, essa abordagem contribuirá, também, para identificar o potencial de reflexão desenvolvido pelos estudantes, em relação às suas práticas durante o estágio.

Em contraponto a uma considerável parte dos estudos analisados neste Capítulo, Thompson, Bates e Bates (2016), ao compararem a diferença dos níveis de autoeficácia no trabalho dos estudantes dos últimos períodos do curso de Direito Penal da Universidade de Griffith (Brisbane, Austrália), participantes e não participantes de experiências formativas de aprendizagem integrada ao trabalho (*Work-Integrated Learning -WIL*), concluíram que, ao contrário do que se esperava, estudantes que haviam optado pelo estágio não reportaram maiores índices de autoeficácia no trabalho, aqui compreendida como demonstração de habilidades para administrar experiências profissionais, quando comparados aos que não realizaram os estágios.

Entretanto, de acordo com os autores, os resultados não negam a importante função da aprendizagem integrada ao trabalho, na medida em que os estágios optativos podem oferecer, aos menos experientes e menos confiantes, a oportunidade de alcançar outros estudantes que podem ter sido mais expostos a ambientes profissionais e, assim, se tornarem mais competitivos para potenciais oportunidades de emprego, com uma transição mais suave ao ambiente profissional.

Barbarash (2016), ao analisar os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos estudantes participantes do programa de estágio remunerado de arquitetura paisagística, da Universidade de Purdue (Indiana, EUA), concluiu que, além do desenvolvimento da maturidade, ética no trabalho e consciência das realidades do mundo profissional, aí incluídas suas oportunidades e restrições, os alunos demonstram aprendizado em áreas que, inicialmente, não se apresentavam como prioridade no currículo regular do curso, o que se alinha aos resultados do estudo de Barros *et al.* (2014).

Nakayama e Brito (2016), ao analisarem o Programa Residência Educacional - PRE da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que tem como objeto a concessão de bolsa-estágio para alunos em formação docente (licenciandos), concluíram que, embora a lei regulamente a prática do estágio como ato educativo vinculado ao processo de formação, há uma legitimação da atuação, no mercado de trabalho, de profissionais ainda em formação, o que reforça a dificuldade de delimitação do estágio aos aspectos de aprendizagem, como apontado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2003) e Ministério Público do Trabalho (BRASIL; MPT, 2002)

A partir das reflexões sobre o papel que a sociedade demanda das universidades, em relação ao desenvolvimento socioeconômico, por meio da profissionalização das gerações jovens, Zabalza Beraza (2016) destaca que o estágio é integrante indissociável dos currículos acadêmicos. Por esse motivo, como qualquer iniciativa educacional que cresça rapidamente,



precisa ter, constantemente, sua delimitação curricular repensada, para que não se torne uma peça solta do sistema de formação acadêmica.

O autor destaca a preocupação com o fato de que, ao ter nascido intimamente ligado ao exercício de ofícios práticos, muitas vezes é desconsiderado o sentido curricular fundante no qual essas experiências se baseiam. Revela, também, a falta de estudos e de mecanismos, por parte das instituições responsáveis pela avaliação da qualidade acadêmica na Espanha, para a avaliação dos programas de estágio, bem como a necessidade de melhor planejar a sua implementação.

Com essas preocupações o autor evidencia a necessidade do estágio se materializar em um tempo valioso e efetivo na formação dos alunos, para que eles possam entrar em contato com a realidade para a qual se preparam como futuros profissionais, o que exige um compromisso significativo dos professores universitários, gestores e alunos para o alcance dos objetivos de aprendizagem, pautado na coerência e centralidade dos atributos da profissão e na busca pela complementaridade entre teoria e prática.

A realidade brasileira não é distinta. Não são incomuns práticas estruturadas em estratégias apartadas de contextualização entre o que está prescrito nas estruturas curriculares e o que está inscrito nas atividades realizadas no estágio, o que pode indicar uma necessidade de reconfiguração dessa experiência formativa no intuito de aproximar as instituições de ensino e os espaços de realização do estágio, para uma atuação coordenada e compartilhada que entregue melhores estratégias de formação.

Das reflexões decorrentes do estudo de Zabalza Beraza (2016), percebe-se que no contexto brasileiro também são inexistentes as avaliações governamentais sobre as condições em que os estágios são realizados, conforme revelou o levantamento promovido junto ao INEP e ao Ministério da Economia, detalhado anteriormente (item 1.2). A avaliação está ausente tanto do ponto de vista de concepção de estratégias voltadas para essa finalidade, quanto em relação à institucionalização de indicadores acadêmicos que possam mensurar a efetividade desse processo formativo.

Silva e Ribeiro (2016), ao focar o estágio como parte inerente ao processo de formação nos cursos da educação superior, especificamente em relação ao de Serviço Social, revelam que o estágio possui uma diversidade metodológica de execução que tem traçado rumos distintos na supervisão e na definição de seus objetivos e concepções. Alguns desses elementos caracterizam o estágio como atividade complementar, periférica, exógena aos propósitos do processo de formação, o que potencializa a dicotomia teoria - prática.

Santos e Nóbrega (2017), ao discutirem os resultados de um trabalho de investigação sobre o papel dos estágios para a formação de psicólogos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na perspectiva discente, indicaram que os resultados apontam para o fato de que o estágio exerce um papel importante, na medida em que é uma oportunidade de viver experiências que permitem aproximações com a prática profissional, por meio da articulação entre teoria e prática.

Em pesquisa financiada pelo Departamento para a Educação do Reino Unido, com apoio do *Learning&Work Institute (L&W)*<sup>6</sup>, Aylward (2017) dispõe que, para alcançar melhores resultados, os programas de estágio devem ser concebidos à luz das necessidades das habilidades profissionais específicas, requeridas pelo setor produtivo local, sem perder de vista as tendências futuras por novos conhecimentos. Para tanto, recomenda a utilização de estudos estatísticos do mercado de trabalho, além de parcerias com os empregadores, como fonte de informações para a concepção desses programas.

No caso brasileiro, mediante análise dos estudos que integram esta revisão de literatura, verifica-se que estão ausentes essas parcerias com o setor que demanda mão de obra, o que teria potencial para agregar eficácia ao processo de inserção profissional dos jovens, em razão da possibilidade de customização de programas de estágio que possam suprir as lacunas dos conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado.

O estudo indicou, também, que bons programas de estágio devem ser capazes de fornecer suporte personalizado aos estudantes que apresentem alguma dificuldade ou limitação com as atividades de aprendizagem desenvolvidas no ambiente de trabalho, para aumentar as chances de avanço e crescimento profissional. Suportes de qualidade conferem ao estágio a condição de experiência de formação positiva, especialmente quando as expectativas de aprendizagem são o fio condutor do seu arcabouço pedagógico.

De acordo com a *Practice Principles for Excellence in Teaching and Learning* (Princípios da Prática de Excelência em Ensino e Aprendizagem), elaborado pelo Departamento de Educação e Treinamento de Melbourne (Austrália), a dedicação e a demonstração de altas expectativas em relação aos estudantes, por parte daqueles que conduzem o processo de formação, propiciam um clima positivo de aprendizagem e resultam em engajamento intelectual e autoconsciência dos jovens que aprendem (VICTORIA STATE GOVERNMENT, 2020).

---

<sup>6</sup> A L&W é uma organização independente de política e pesquisa dedicada à aprendizagem ao longo da vida, ao pleno emprego e à inclusão (<https://learningandwork.org.uk/about-us/>).

As condições do suporte fornecido aos participantes do estágio não-obrigatório, na autarquia federal em que os dados foram produzidos, são importantes elementos que também serão objeto de discussão, tendo como fonte os significados expressos por estudantes e supervisores, a partir da experiência formativa por eles vivenciada.

Hora *et al.* (2017) destacam em seu estudo, estruturado na revisão da literatura, que o estágio é uma importante ferramenta para o ensino superior público e para a política de desenvolvimento da força de trabalho. De acordo com os autores, a ideia central dessa relevância dos programas de estágios é decorrente da compreensão de que experiências práticas, em contextos reais do mundo do trabalho, são um importante complemento aos programas acadêmicos e ao ensino em sala de aula, com benefícios para os alunos, instituições de ensino e empresas.

Entretanto, na visão dos autores, apesar dessa compreensão benéfica ser encarada como ditado repetido no âmbito acadêmico e governamental, a literatura revela que a relação entre estágios e a contribuição para a carreira profissional dos estudantes ainda é pouco investigada. Esta compreensão caminha na mesma direção do estudo de Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012), citado anteriormente.

Ainda, de acordo com esses autores, os estudos estão espalhados por múltiplas disciplinas, concentram-se em características dos próprios programas e faltam pesquisas empíricas rigorosas sobre os impactos que os estágios têm nos resultados dos alunos. Eles indicam, também, a necessidade de realização de pesquisas de métodos qualitativos e mistos, para documentar as características do trabalho de estágio estudantil e como eles são vivenciados por uma variedade de estudantes.

Ramalheiro *et al.* (2017), ao analisarem o potencial de oferta de vagas de estágio por parte de um município do estado de São Paulo, em comparação com outros órgãos públicos, localizados na mesma cidade, concluíram que apesar de mais bem aparelhado para a oferta de oportunidades de estágio, não há regularidade e qualidade satisfatória em relação à complementaridade entre teoria e prática. Os autores, alinhados ao que é disposto em outros estudos, sugerem que essas fragilidades sejam superadas com uma maior aproximação e diálogo permanente entre as instituições de ensino e os órgãos/empresas ofertantes das oportunidades de estágio.

Lôbo (2018), ao utilizar a aplicação de questionário eletrônico, disponibilizado para todos os alunos de uma instituição privada de educação superior, vinculados a programas de estágio não-obrigatório, ressaltou algumas dicotomias identificadas na sua pesquisa, tais como: a) apesar do estágio facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula,

foi possível identificar variação negativa do rendimento acadêmico de alguns estudantes, após o início do estágio, em consequência do comprometimento da carga horária anteriormente destinada ao estudo; e *b*) apesar de serem estagiários, as instituições concedentes impõem nível de cobrança profissional na atuação dos estudantes.

Rocha (2018), por meio da utilização da técnica de história oral, descreveu e analisou as experiências vividas por egressos do programa de estágio não-obrigatório, na área de enfermagem, em um hospital particular. Ao final, identificou que o estágio é uma ferramenta com potencial para incorporar, na bagagem profissional dos estudantes, os conhecimentos e comportamentos desejados pela instituição concedente, além de facilitar a transição entre a fase acadêmica e o início da atuação ocupacional, como indicado por outros estudos já mencionados.

Falchetta (2018), ao apurar as narrativas dos estagiários do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), participantes do estágio não-obrigatório, nas vagas disponibilizadas pela própria instituição de ensino, concluiu que os processos de aprendizagem, vivenciados durante o estágio, se estendem para além dos ambientes formais. De acordo com o autor, são múltiplos os sujeitos que se apropriam da aprendizagem coletiva e as possibilidades de se produzirem oportunidades propícias ao aprender. Também exaltou o fato de que a multiplicidade de saberes e a constante renovação do quadro de estagiários contribuem para a pluralidade de saberes necessários para a produção das matérias jornalísticas.

Esse fluxo de mutualidade de benefícios surge a partir da aprendizagem que se estrutura na perspectiva dos contextos sociais em que ocorre, por meio da construção histórica e dos processos vicariantes, estruturados sob o pilar das relações bidirecionais estabelecidas entre os sujeitos e o seu ambiente. Portanto, está estritamente vinculado às teorias social cognitiva e histórico-cultural, que também serão detalhadas como referencial teórico desta investigação.

Em pesquisa realizada entre 2015 e 2018, por meio de aplicação de questionário estruturado respondido por 458 estudantes de graduação e mestrado, matriculados em cursos voltados para a área de negócios/administração de empresas da Universidade de Estudos Econômicos de Bucarest (Romênia), Marinas *et al.* (2018) identificaram os principais preditores de qualidade dos programas de estágio, na perspectiva dos alunos, a partir dos seguintes pressupostos: aquisição de novas habilidades, forma como um estágio é organizado, supervisão e relação interpessoal no ambiente de trabalho.

Desse estudo, os autores confirmaram os pressupostos de qualidade previamente estabelecidos, e destacaram que os programas de estágio complementam a formação acadêmica, contribuem para o desenvolvimento de habilidades profissionais e aumentam as chances de empregabilidade futura. Entretanto, também não indicam como se opera a relação estabelecida entre a participação em programas de estágio e a ocupação de vagas no mercado de trabalho.

De todo modo, ressaltaram que os currículos acadêmicos devem ser orientados para a empregabilidade dos alunos e o estágio deve contribuir para reduzir a lacuna existente entre o que um aluno sabe (conhecimento teórico adquirido durante as aulas acadêmicas) e o que um aluno pode fazer (capacidade de fazer uso do conhecimento no emprego futuro). Para os autores, é essencial que a percepção dos alunos seja considerada tanto pela gestão universitária quanto pelas organizações que oferecem vagas de estágio, o que reforça a importância de conhecimento das expectativas dos estudantes, o que será objeto de discussão no Capítulo 3.

Com o mesmo objetivo de determinar a percepção dos estudantes da Universidade Internacional dos Estados Unidos no Quênia, no que se refere à qualidade do programa de aprendizagem integrada ao trabalho (*Work-Integrated Learning - WIL*), Kiriri (2019), por meio do levantamento quantitativo, distribuído aos alunos do último ano de graduação e com contato recente às oportunidades de estágio, utilizou a escala desenvolvida e validada por Smith (2012) como instrumento de medição, para avaliar a qualidade dos currículos de *WIL*.

Os achados do estudo classificaram a autenticidade como uma dimensão crítica para a qualidade do *WIL*, pois, quando há autenticidade (exercício de atividades verdadeiramente significativas), os alunos são capazes de perceber o valor do tempo investido e sentem-se mais valorizados, já que tendem a reconhecer que contribuem efetivamente para os objetivos organizacionais do contexto profissional em que realizam o estágio.

Anjum (2020) confirmou que, na perspectiva dos estudantes, os programas de estágio afetam seu desenvolvimento pessoal e impactam no seu crescimento profissional e nas suas habilidades. Os dados foram levantados junto a 800 estudantes de graduação de 15 universidades do Paquistão, localizadas nas cidades de Karachi, Lahore e Islamabad.

A autora partiu do pressuposto de que há uma quantidade limitada de trabalhos de pesquisa, especificamente sobre como os programas de estágio auxiliam no crescimento profissional e no desenvolvimento de habilidades de estudantes da área de negócios. Destacou ainda que estudantes e professores acadêmicos prestam pouca atenção na obtenção dos benefícios viabilizados pelas oportunidades de estágio.

O estudo envolveu a avaliação dos estudantes em relação à contribuição do estágio, de acordo com as seguintes variáveis: desenvolvimento profissional, habilidades profissionais, crescimento pessoal e capacidades pessoais, desdobradas em afirmações que deveriam ser pontuadas pelos estudantes (escala *Likert*), com escores que variaram de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente).

As médias encontradas indicam o impacto do estágio em cada uma das 4 variáveis avaliadas pelos estudantes: 4,67 para as capacidades pessoais (ética, respeito, relações sociais, iniciativa); 4,51 para crescimento pessoal (amadurecimento, objetivos de carreira); 4,31 para habilidades profissionais (comunicação, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, pensamento crítico, técnicas de negócios contábeis e financeiros); e 3,35 para desenvolvimento profissional.

Do conjunto dos estudos analisados neste capítulo é possível identificar que os trabalhos nacionais, em boa parte, trazem perspectivas investigativas qualitativas focadas na exploração de aspectos específicos, talvez como resultado da construção sócio-histórica, permeada pelo contexto institucional de desenvolvimento nacional, no qual os programas de estágio não foram, até o momento, posicionados como política pública no centro da relação entre teoria e prática. Também não possuem protagonismo firme como estratégia de resposta às demandas de aumento de produtividade, reclamadas pelo mercado de trabalho.

O pouco envolvimento das instituições de ensino é uma preocupação relatada com muita frequência. O percurso de renovação normativa não chegou ao ponto de transformação da realidade, no sentido de assegurar a participação das instituições acadêmicas no desenho do currículo e acompanhamento das atividades executadas pelos estudantes no local em que realizam o estágio.

O cenário desse distanciamento pode impactar negativamente a qualidade dos programas de estágio não-obrigatório, especialmente por considerar o papel preponderante da atuação dos professores no processo educacional e nos resultados de aprendizagem dos alunos (HATTIE, 2012).

A preocupação com a utilização indevida dos estudantes, como força de trabalho, em condições precárias de exercício profissional, também é uma constante em boa parte dos estudos, o que reforça, no caso brasileiro, os posicionamentos institucionais dos alertas proferidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2003) e Ministério Público do Trabalho (BRASIL; MPT, 2002).

Não foram identificados, por exemplo, pesquisas acadêmicas, com algum detalhamento estatístico, dedicadas à investigação quanto ao impacto que a participação em

programas de estágio exerce na efetiva inserção profissional dos jovens. Esta abordagem abre espaço para novos estudos que possam contribuir para o maior conhecimento dos programas de estágio, por considerar que a maior parte dos estudos, bem como a estrutura normativa vigente, atribui a essa estratégia formativa um importante papel na empregabilidade dos estudantes.

Ausentes também são investigações que possam identificar as condicionantes que atuam, no lado da oferta de oportunidades de trabalho, no processo de contratação de pessoas que tenham ou não participado de programas de estágio.

Por sua vez, os estudos realizados em outros países apontam para um maior grau de maturidade e de institucionalização dos programas de estágio, com maior destaque para o interesse público e privado no fortalecimento dessa estratégia de formação, especialmente por parte das próprias instituições de ensino, com o objetivo de preparar profissionais para o atendimento das exigências do mercado.

Esses estudos, conforme pontuado, exploram a elaboração e a validação de métricas de avaliação da qualidade e medição de eficácia dos programas de estágio, como disposto por Smith (2012), Thompson *et al.* (2016), Marinas *et al.* (2018) e Anjum (2020). Desenvolver pesquisas com essa aproximação metodológica é um importante desafio, especialmente pelo potencial que apresentam para o aprimoramento do marco normativo nacional, e para transpor os limites prescritivos em direção às práticas que, contextualizadas com o currículo acadêmico, sejam executadas com o vigor formativo necessário para o desenvolvimento socioeconômico.

Em síntese, o levantamento do estado do conhecimento indica que não há estudo específico que tenha se dedicado a investigar o programa de estágio não-obrigatório, sob perspectivas subjetivas dos participantes (estudantes e supervisores), principalmente em relação aos significados da vivência formativa construídos nos espaços de aprendizagem, tendo como campo de pesquisa as vagas de estágio disponibilizadas por órgãos públicos federais.

Portanto, abre-se uma oportunidade para novos olhares acadêmicos sobre o estágio não-obrigatório. Ainda que o desenvolvimento de competências técnicas tenha um importante relevo, novos conhecimentos podem ser fornecidos ao lançar luz sobre a forma como os estudantes, que participam dessa iniciativa formativa, significam o momento e o espaço em que a aprendizagem ocorre, a partir de suas narrativas, o que pode concorrer para a melhor compreensão dos processos envolvidos no amadurecimento profissional e na emancipação dos jovens.

Portanto, por meio da presente pesquisa, pretende-se contribuir com o avanço dos estudos nessa área, principalmente no que diz respeito ao potencial de utilização de órgãos públicos, para fortalecer esses espaços como nichos de desenvolvimento acadêmico e profissional, e destacar esse ambiente governamental no contexto das instituições habilitadas à concessão de oportunidades exitosas de vagas de estágio.

### **1.5 Processos de Formação: Subjetividades, Significados e Autoeficácia**

A formação dos jovens ainda é compreendida, em grande medida, como processo que resulta na certificação de conhecimentos técnicos que habilitem os jovens ao exercício de alguma atividade profissional, conforme demonstra o levantamento indicado neste capítulo, referente à evolução normativa do estágio no Brasil.

Sob esse enfoque, internalizado no senso comum, a estrutura educacional predominante é estabelecida para a certificação de aprendizagem e medição de resultados, sem dedicar a devida atenção aos aspectos subjacentes presentes no decorrer de um processo formativo, especialmente os que consideram a perspectiva dos estudantes.

Dessa forma, para ancorar a pesquisa e possibilitar a melhor compreensão e discussão dos dados produzidos, os próximos parágrafos são destinados à explanação de abordagens teóricas que guardam correlação com os objetivos e opção metodológica desta pesquisa, conforme detalhamento constante dos próximos itens.

Inicialmente, serão trazidas as compreensões de Dominicé (2012) e Macedo (2012), em relação ao conceito de formação e à relevância das vivências práticas para o desenvolvimento dos estudantes, com destaque aos aspectos presentes na compreensão de formação, para além do que se projeta no senso comum, que mantém foco nas questões circunscritas à certificação.

Em seguida, para somar ao esforço de sustentação da discussão, especialmente em razão da opção metodológica de constituição de grupos de discussão voltados para a produção de dados, será destacada a importância atribuída por Josso (2004) à formação que se constrói de forma experiencial, a partir das narrativas dos aprendentes, para dar relevo ao ponto de vista dos que aprendem e da sua relação com o saber.

Também serão pontuados os processos de significação e sentido elaborados pelos sujeitos, no contexto social de suas práticas, por meio dos elementos que integram a Teoria Histórico-Cultural, principalmente no que diz respeito às contribuições de Vigotski (2001), quanto à ênfase nas relações sociais, como constituintes do comportamento humano.



Tais elementos se mostram relevantes pelo fato de que a pesquisa não pretende se limitar a descrever, de maneira fragmentada, mas a compreender os significados expressos pelos participantes do estágio, enquanto sujeitos ativos da sua experiência formativa, cujo processo de significação é inseparável do contexto emocional, social e cultural em que o estágio é realizado.

Por último, o referencial de Bandura *et al.* (2008), sobre as crenças de autoeficácia, trará importante perspectiva teórica sobre o processo de desenvolvimento humano, fundado nas interpretações, aprendizagem e ação que os sujeitos são capazes de expressar a partir das experiências de domínio e da aprendizagem vicária, viabilizadas por meio dos arranjos curriculares e institucionais presentes no programa de estágio não-obrigatório.

De acordo com Eun (2019) integrar programas de formação profissional, como é o caso do estágio não-obrigatório, com teorias sólidas do desenvolvimento humano é importante porque permite a compreensão dos mecanismos subjacentes, o que, por sua vez, leva a um planejamento efetivo e à identificação dos fatores que contribuem para o aprimoramento dos processos de aprendizagem.

Por esse motivo, a opção por dialogar com esses eixos teóricos, sem pretensão de exaurir ou debatê-los pormenorizadamente, justifica-se pela multiplicidade de possibilidades com que o fenômeno da formação pode ser compreendido, sob o ponto de vista dos que aprendem, de forma a viabilizar maior integração e ampliação das linhas de discussão dos dados produzidos, especialmente diante das perspectivas que reconhecem as influências bidirecionais, a relação recíproca e a causação mútua entre uma pessoa e seu ambiente, de forma ativa, dinâmica e em constante mudança (EUN, 2019).

### 1.5.1 A formação que se elabora além da certificação

Dominicé (2012), ao tratar da epistemologia da formação, revelou que os processos formativos “não se limitam nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei” ou norma, pois é fundamental compreender esse processo como integrante da nossa evolução, tanto pessoal como profissional.

Diante da multiplicidade de possibilidades e pontos de vista que o termo abriga, o autor defende que “para pensar a formação, é importante saber reconfigurar conjuntamente nossas heranças intelectuais e inscrever nossa reflexão nas questões formativas que vivemos”, para que se evite restringir sua compreensão a algum aspecto estritamente objetivo (DOMINICÉ, 2012, p. 20).

Visto como um processo em constante movimentação no decorrer de uma vida adulta, a formação escapa à rigurosidade dos termos de verdade, de prova ou de objetividade, que caracterizam, na maioria das vezes, o debate científico, com respeito à problemática epistemológica (DOMINICÉ, 2012, p. 21).

Infelizmente, a ênfase profissional na técnica, conferida aos programas de formação, entre eles o estágio, tende a ofuscar outras dimensões mais pessoais da vida adulta, que desaparecem progressivamente dos espaços de aprendizagem e, dessa forma, pode contribuir, em alguma medida, para o processo de alienação, quando os sentidos que seriam desenvolvidos em uma experiência formativa transformadora, não são consolidados nas práticas dos sujeitos participantes.

Para ampliar a compreensão do que o conceito de formação realmente abrange, o autor sugere, como estratégia de fuga ao contrato social epistemológico, que busca encerrar determinações definitivas ao que poderia ser compreendido como formação, uma abordagem clínica, materializada mais na observação e na captação do movimento e da dinâmica das mudanças formadoras, e menos nas justificações presentes em dados numéricos de resultados atribuídos à atividade de formação.

De acordo com o autor, essa apreensão da dinâmica operante e operada pela formação é viabilizada, especialmente, pelo estudo dos relatos daqueles que vivenciam processos formativos:

O conhecimento da formação, de maneira que ela seja captada no seu movimento, ou, em outros termos, compreendida na dinâmica dos processos em curso, requer a elaboração de depoimentos e, na medida do possível, a construção de histórias. O que é vivido por aqueles que se beneficiam de aportes educativos, ou pelos que refletem sobre o que acontece de formativo em suas vidas, constitui uma via de acesso ao conhecimento da formação (DOMINICÉ, 2012, p. 21).

De acordo com Dominicé (2012), a narrativa elaborada pelos que participam de processos formativos é meio fundamental para o conhecimento do que podemos conceituar como formação, pois coloca em cena importantes elementos de socialização, decorrentes, especialmente, “das condições materiais de existência, da cultura familiar de origem e do meio geográfico de socialização” (DOMINICÉ, 2012, p. 23).

Nesse aspecto, a opção pela produção de dados, por meio de grupos de discussão, contribuirá com as conclusões deste processo de investigação científica, na medida em que poderá revelar as características dos significados que os estagiários expressam em decorrência do envolvimento na experiência formativa, guiada pelos elementos de socialização apontados por Macedo (2012).

Logo, as narrativas agregarão importantes valores presentes nas subjetividades dos aprendentes, com a possibilidade de revelar aspectos que uma avaliação de aprendizagem convencional, pautada por indicadores estatísticos e parâmetros de desempenho pré-estabelecidos, dificilmente apresentariam. Portanto, a abordagem clínica tem potencial para que novas categorias de análise possam emergir e contribuir para o conhecimento do que comumente compreendemos como formação.

Já para Macedo (2012) a nossa tradição pedagógica tem optado por localizar a formação nos dispositivos tecnológicos e didáticos, no ensino, como determinante da preparação, ou no aprendizado, como fenômeno pretensamente isolado, o que pode deixar o sentido da formação, muitas vezes, como resultante exclusivo das ações e dos dispositivos educacionais. Para o autor, não cabe mais pensar a formação como fator exoterodeterminado ou como um simples atendimento de demandas burocráticas.

Do nosso contexto específico, podemos dizer que as ações da formação são reduzidas hoje a debates acalorados sobre a mecânica e a organização curricular, assim como sobre a eficiência didática, e acabam ficando apenas aí, no modelo didático-curricular mais adequado (MACEDO, 2012, p. 72).

Aproximar essas duas perspectivas da formação ainda é um grande desafio, especialmente ao considerar as demandas socioeconômicas que se impõe, por um lado, para o atendimento do mercado de trabalho, mas que também deve ser pensada, estruturada e exercida por meio do desenvolvimento de subjetividades importantes para a emancipação dos que estão inseridos em processos de formação educacional. De acordo com Macedo (2012):

(...) as políticas de formação continuam fortemente solicitadas para dar respostas às novas configurações e demandas do mundo escolar, acadêmico, do trabalho, da saúde e da cultura, o que coloca os atores implicados nos cenários educacionais e formativos diante de uma significativa responsabilidade histórica (MACEDO, 2012, p. 67).

Ainda segundo esse autor, a conformação entre os aspectos instrumentais, curriculares e formativos ocorrem em um contexto atual marcado pela complexidade das demandas educacionais, que se alinham, simultaneamente, às exigências globais e locais e, também por esse motivo, conferem tensão às relações de poder assumidas diante da relevância política, econômica e sociocultural que a formação assume:

Percebemos, por exemplo, como segmentos socioculturais e organismos internacionais elegem as políticas de currículo e de formação como uma pauta prioritária para responder aos desafios que o mundo se lhes oferece, num nível considerável de configuração de poder, de contradições e tensões (MACEDO, 2012, p. 67).

Para atender as necessidades desse contexto, cada vez mais se apresentam iniciativas formativas planejadas, dedicadas ao desenvolvimento de conhecimentos específicos para o alcance de resultados, em detrimento da abordagem relacional que identifica, com maior profundidade, o fenômeno da formação como inerente ao sujeito social e culturalmente mediado.

A estruturação das ações educacionais, pautadas para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, alicerçada na necessidade de preparação técnica de mão de obra, em grande escala, tem origens históricas, marcadas pela imposição do padrão de sociedade desenvolvida, estabelecido pelos países europeus, especialmente a partir do período de expansão da exploração colonial.

Desde então, o forte protagonismo do mercado, chancelado por organismos internacionais, se faz presente nas nossas relações sociais, habitam o senso comum do modelo ideal de educação, ocupam posição de uma epistemologia obrigatória e, no caso específico dos programas de estágio, definem importantes marcos legais nacionais, os quais destacam a relevância de aspectos técnicos e instrumentais dos processos de formação.

Para Macedo (2012), se a aplicação e compreensão dos processos formativos pecam pelo aprisionamento instrumental das estruturas curriculares, a avaliação das iniciativas de formação caminha em direção similar, muitas vezes reduzida ao julgamento externo da performance individual, ou à simplificação de indicadores descontextualizados, sem nenhuma relação apropriada com a complexidade e com o sentido da formação.

(...) a formação é reduzida ao dispositivo, ou confundida com a aplicação de artefatos; com performance eficiente; simplificada como um produto. Aliás, a ausência de reflexões mais aprofundadas sobre a avaliação em formação entre nós é de todo preocupante (MACEDO, 2012, p. 72).

No caso dos programas de estágio, em âmbito nacional, os dados preliminares já revelaram a inexistência de estudos ou projetos institucionais, por parte dos órgãos competentes, voltados para a avaliação da aprendizagem e impacto nos resultados dos estudantes.

Na busca pela contextualização dos dados da pesquisa, a partir de abordagens teóricas que se dedicassem ao alargamento da compreensão do conceito de formação, a partir da perspectiva dos sujeitos, a abordagem de Josso (2004) mostrou-se importante, ao defender que a abordagem experiencial, do ponto de vista do aprendente, prioriza a centralidade no formativo e não no prescritivo, e exalta o papel e o lugar que as experiências vivenciadas exercem e ocupam na formação dos sujeitos.

Portanto, importa revelar o que está além dos marcos institucionais e socioculturais pré-estabelecidos nos programas curriculares, na busca por conhecimentos que possam se apresentar com algum ineditismo, em razão das relações que os sujeitos estabelecem com o que Josso (2004) define como saber-ser, saber-fazer e o pensar sobre esses saberes, com maior ênfase ao que se aprendeu do que ao que foi ensinado.

Tal perspectiva, longe de desmerecer a necessidade e a importância que as estruturas curriculares atribuem aos processos formativos de maneira geral, especialmente no ensino formal, lança luz sobre o papel ativo que os sujeitos exercem ao se permitirem participar de um programa de formação, além de possibilitar a discussão de importantes categorias de análise que podem emergir quando se investigam processos dessa natureza:

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividades, identidade (JOSSO, 2004, p. 38).

Essa abordagem, ao priorizar a formação, enquanto processo que se realiza nos sujeitos, e não apenas como produto resultante de métricas de desempenho, frente às estruturas curriculares, amplia o campo de conhecimento para além do que historicamente ficou circunscrito no conceito de formação.

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam (JOSSO, 2004, p. 38).

Portanto, formar-se é interagir o saber-fazer e os conhecimentos técnicos com os processos de desenvolvimento psicológico, sociológico, econômico, político e cultural. A junção dos percursos curriculares prescritos, com a abordagem experiencial, inscrita na subjetividade dos sujeitos que se submetem a um processo formativo, articula conhecimentos, significação, valores e trajetórias dos sujeitos envolvidos em programas de ensino-aprendizagem, mediados pelo contexto de interação social.

Nessa perspectiva, o percurso metodológico traçado na presente pesquisa possibilitará que os sujeitos, ao relatarem sua experiência formativa, tenham a oportunidade de realizar uma auto-orientação e criar as condições para a tomada de consciência dos caminhos percorridos, das possibilidades e dos desafios que se projetam no contexto do seu desenvolvimento socioprofissional.

(...) o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (JOSSO, 2004, p. 60).

Significa dizer que a compreensão da experiência formativa do estágio não-obrigatório, sob o prisma dos relatos e narrativas dos sujeitos participantes, promove o acionamento da reabilitação progressista desses sujeitos e desloca a análise dos resultados dessa formação do lugar comum e hegemônico, assentado no modelo de causalidade determinista e instrumental das concepções funcionalistas do indivíduo, ainda muito presentes nos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, para espaços de reconhecimento do vigor das relações e interações inerentes ao desenvolvimento humano.

Ao falar sobre suas experiências formativas, os indivíduos elaboram e desenvolvem autonomia inventiva, intencionalidades e flexibilidades, por meio de suas recordações-referências, que orientam, individual e coletivamente, as suas atividades, perspectivas e busca de consciência. De acordo com Josso (2004):

a narrativa experiencial serve de base para um inventário de capacidades e competências e traduz-se num portfólio que funciona como um recurso que a pessoa poderá utilizar, quer num contexto de emprego, que num contexto de formação, resgatando, sempre que necessário, suas recordações-referências (JOSSO, 2004, p. 32).

Essas recordações-referências atuam como resultado do processo de simbolização do que os sujeitos compreendem como elementos constitutivos da sua própria formação, e significam, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta (percepções ou imagens sociais) do que consideram como efetivamente formativo, e uma dimensão intangível (emoções, sentimentos, sentido ou valores). A dimensão da recordação-referência é disposta nos seguintes termos:

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro (JOSSO, 2004, p. 40).

Segundo Josso (2004), para ser considerada como formativa, as experiências devem ser consideradas sob o ângulo da aprendizagem, do saber-fazer, do desenvolvimento de atitudes, pensamentos e dos sentimentos que atuam e caracterizam subjetividades e identidades dos que se permitem vivenciar tais experiências.

As transformações daí decorrentes podem ser mais ou menos significativas, a depender do arcabouço dos conceitos pré-concebidos, da tomada de consciência, da abertura e disponibilidade dos sujeitos e do contexto de suas práticas.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e temporal (JOSSO, 2004, p. 48).

A tomada de consciência é o eixo central que a autora atribui à formação experiencial, na medida de sua imprescindibilidade para a mobilização de competências existenciais (relação do sujeito consigo mesmo; saber-ser), operacionais (relação com os outros, com os objetos e com o mundo natural; saber-fazer) e reflexivas (compreensão dos saberes desenvolvidos).

Formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2004, p. 55-56).

Portanto, as competências desenvolvidas em uma situação de formação experiencial não se limitam a um saber-fazer ou a um conhecimento específico. Para além dessa redução instrumental, as experiências formativas operam importantes mecanismos de significação, as quais irão estruturar a história e a capacidade de mobilização dialética desses saberes, no percurso de vida dos sujeitos que se formam.

Apesar da heterogeneidade das experiências vivenciadas pelos indivíduos, no contexto social plural em que estão inseridos, a autora estabelece que tais experiências podem ser agrupadas nos seguintes gêneros de aprendizagem e de conhecimento: 1) existenciais (como os sujeitos se reconhecem como seres psicossomáticos; 2) instrumentais e pragmáticos (como os sujeitos se reconhecem como capazes de interagir com as coisas, natureza e os homens); e 3) compreensivos e explicativos (como os sujeitos se reconhecem como capazes de representações).

No processo experiencial formativo do estágio, os estudantes, ao longo de suas vivências, se afastam do que era desconhecido, rumo ao conhecido ou conhecível. Passam a ser capazes de nomear, por meio da simbolização, mediada pela linguagem que envolve vários sistemas de referência, o que se passou e o que aprenderam. Esse caminho viabiliza o

processo de significação que os sujeitos internalizam e compartilham sobre o processo de formação, nos espaços socioculturais em que se encontram.

É pois [*sic*] por meio do trabalho sobre os processos de aprendizagem que se estabelecem as condições de possibilidades de uma emergência do sujeito co-responsável pela sua formação, concebido como um sistema de interações. Porque, neste trabalho, o momento decisivo é o da tomada de consciência que, em toda experiência, englobando aí as experiências educativas formais, só é formativa quando o “eu” se emprenha conscientemente com as suas qualidades de ser psicossomático, em geral, e com suas qualidades de aprendente, em particular (JOSSO, 2004, p. 82).

### 1.5.2 Elementos da teoria histórico-cultural: significados e sentidos

Importante frisar que a escolha pela ancoragem teórica, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ocorre pela conexão dialética que se estabelece entre o método e o próprio objeto de investigação, de forma a viabilizar a compreensão da dinâmica que está presente no momento em que os jovens participam de oportunidades de estágio.

Logo, a intenção é de que o objeto não seja apenas capturado como imagem estática e passível de mera descrição e medição quantitativa pré-estabelecidas. Em uma abordagem que vai além dessa perspectiva, pretende-se calçar a investigação a partir da dinâmica causal e do movimento presente no caminho formativo do estágio não-obrigatório, sob a perspectiva dos estudantes e supervisores, cuja vivência é elemento central da análise.

Significa dizer que para o alcance dos objetivos desta pesquisa será mais importante explicar o fenômeno, a partir do nexo lógico-histórico, do que simplesmente descrevê-lo, de maneira que a investigação seja guiada pelas significações expressas nas falas dos estagiários e supervisores, que traduzem e caracterizam o percurso formativo mediado pelas interações sociais.

A interação dos alunos, por meio da aproximação pessoal com outros estagiários, servidores e supervisores, no ambiente profissional em que o estágio se desenvolve, se traduz e se revela como um mecanismo de introdução de suas próprias perspectivas no conjunto da articulação observada entre o regramento prescrito e as práticas inscritas no dia a dia do estágio.

Dessa ambivalência entre e a estrutura normativa prescrita e a realidade vivenciada durante o estágio, é de se presumir que o conteúdo de realidade se sobreponha enquanto processo e produto da experiência formativa, principalmente por considerar a capacidade potencial que cada estudante possui para agir ativamente e elaborar conexões distintas



daquelas prescritas inicialmente no desenho do estágio, em razão dos aspectos de materialidade e historicidade individuais e coletivas.

Do ponto de vista dos elementos que integram a Teoria Histórico-Cultural, é possível compreender que o desenvolvimento desses estudantes não se inicia e não estará consolidado ao final do estágio. Por outro lado, a experiência oportunizada é uma importante engrenagem no movimento perene do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estagiários, pautado pela vivência dos sujeitos, enquanto autores e atores do seu percurso formativo.

Para compreender o processo de desenvolvimento oportunizado pelo estágio é necessário conhecer como os sujeitos participam dessa experiência e como prospectam o resultado desse desenvolvimento. Nesta Pesquisa, parte-se da premissa de que não há resultados prontos, mas construídos ao longo do caminho metodológico, de onde se pretende compreender os significados construídos na vivência daquele contexto específico.

A abordagem da vivência é importante na medida em que se pretende observar a integralidade dialética que se estabelece entre os sujeitos e seu meio, no fluxo do processo formativo presente no programa de estágio. Abrange aspectos cognitivos e relacionais que atuam como nascedouro de valiosas situações sociais de desenvolvimento, compreendidas como experiências com potencial para a abertura de novas possibilidades de ser dos sujeitos.

A caracterização dos significados que os sujeitos atribuem a essa experiência formativa, muito mais enquanto processo do que como produto, leva em consideração o movimento de desenvolvimento histórico-cultural que não se inicia nem se encerra nos mesmos marcos institucionais e temporais do estágio, mas que influencia e é influenciada, consolida e é consolidada pelas relações que se estabelecem e pelo lugar que os estagiários e supervisores ocupam na historicidade do transcurso da experiência formativa, viabilizada pelo estágio.

Essa mesma compreensão é disposta por Grass (2017). Para a autora, a condução das pesquisas educacionais, na perspectiva histórico-cultural, requer o desenvolvimento de estratégias e métodos que sejam capazes de penetrar na essência dos processos, de forma a manter um olhar prospectivo, e não estático, sobre o objeto.

Isso porque os fenômenos estudados nessas pesquisas modificam e são modificados na relação nativa com o contexto em que ocorrem. Para a autora:

Trata-se portanto, de um objeto que só existe em desenvolvimento e transformação. Daqui a necessidade de métodos específicos adequados às particularidades deste objeto de altíssima complexidade que não pode ser enquadrado nem preso em compartimentos estancos, parcelas, fatores e todo gênero de classificações esquemáticas (GRASS, 2017, p. 42-43).

Costa e Martins (2018) ao argumentarem sobre a crítica de Vigotski à psicologia elementarista, reflexológica e reatológica, assim resumem o papel exercido pelo contexto social e relacional no desenvolvimento dos sentidos e significados nos sujeitos:

(...) a visão materialista histórica da psicologia, para Vigotski, advinda do entendimento da psique enquanto expressão da relação que o homem estabelece com o meio social e não como simples reflexo, baseia-se na internalização das relações sociais, isto é, na reconstrução interna de uma operação externa (COSTA e MARTINS, 2018, p. 544).

De acordo com Eun (2019), a Teoria Histórico-Cultural, ao explicar o desenvolvimento humano, estabelece dois níveis para sua operação. O primeiro é o plano intermental (interpessoal), no qual duas ou mais pessoas se envolvem em interações sociais. Como resultado dessa transação, uma pessoa que demonstre maior habilidade e capacidade e, por esse motivo, desperte os demais sujeitos envolvidos, pode assumir o papel de liderar o desenvolvimento desses mesmos sujeitos, por meio de ferramentas simbólicas e técnicas. O segundo plano é intramental (intrapessoal), em que os conhecimentos negociados no plano interpessoal são internalizados para desenvolver funções cognitivas individuais.

Arias Beatón (2017), ao tratar do método dialético e da sua presença na teoria histórico-cultural, com foco na prática educacional, ressalta que os objetos não podem ser compreendidos, em sua totalidade, a partir de características inerentes a esses objetos, sem que sejam considerados os contextos sociais, econômicos e culturais em que se encontram, as relações que estabelecem com o seu meio e a historicidade identificada nessas relações.

Nesse aspecto, de acordo com o objetivo desta pesquisa, propõe-se investigar a caracterização dos significados que os sujeitos expressam em relação à experiência formativa do estágio, a partir dos elementos semânticos presentes nos dados produzidos no decorrer do percurso metodológico, de forma escrita (relatórios e grupos de discussão) e falada (entrevistas), pelos estagiários e supervisores.

Em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem*, inspirado nos estudos da análise psicológica da linguagem, do francês Frederic Paulham, Vigotski (2001) estabeleceu a seguinte diferenciação entre o sentido e o significado da palavra:

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Dessa compreensão, é importante ressaltar que a delimitação do objeto de investigação recairá sobre o significado expresso pelos sujeitos, por meio de seus discursos, para que seja possível identificar essa zona de maior estabilidade, em seu conteúdo semântico. Destaca-se que o contexto organizacional em que o estágio é realizado, apesar de possuir certa homogeneidade, atua, de forma distinta, na dinâmica do processo de significação, identificada nos textos e falas dos sujeitos que participam de uma experiência comum de aprendizagem.

Essa delimitação se faz necessária, pois a investigação não pretende aprofundar na variabilidade de sentidos, que habitam os subtextos da linguagem interior dos indivíduos participantes da pesquisa, pois está circunscrita à caracterização dos significados presentes nos textos e falas, mas sem desconsiderar a potência neles latentes, especialmente marcada pelas relações que se estabelecem no contexto da prática formativa.

Nesse aspecto, Vigotski também dispõe que “Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

O contexto atua no potencial dinâmico do processo de significação e viabiliza a ampliação de novos conteúdos, até então distantes ou inexistentes na vivência dos indivíduos, a partir dos arranjos mediados por novas experiências e relações sociais. Entretanto, na medida em que passam a operar conceitos de um contexto que, ao longo do tempo, se torne habitual e comum, pode também reduzir o conteúdo e os processos de novas significações.

Para o autor, modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra:

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Para Vigotski, a relação entre pensamento e palavra se constitui no processo de desenvolvimento histórico da nossa consciência e não há uma premissa ou pressuposto que sirva de fundamento único dessa relação. Logo, pensamento e palavra são produtos desse desenvolvimento. Nessa perspectiva, o significado é a unidade que reflete de forma mais simples e indivisível a análise do pensamento e da linguagem.

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um

fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Para o autor, o fato de o pensamento não coincidir só com as palavras, mas também com os significados delas, é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Dessa forma, na compreensão de Vigotski (2001), para entender o discurso do outro é necessário não apenas entender as palavras nele contidas. Torna-se necessário entender o seu pensamento, o que só se alcança por meio da compreensão do motivo que o levou a emití-lo.

No drama vivo do pensamento verbal, o movimento faz um caminho inverso: do motivo, que gera algum pensamento, para a enformação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras e, por último, nas palavras (VIGOTSKI, 2001, p. 481).

### 1.5.3 Elementos da teoria social cognitiva

A partir das características do momento e do espaço formativo dos sujeitos participantes desta Pesquisa, torna-se importante trazer para o referencial teórico alguns aspectos específicos da Teoria Social Cognitiva, preconizada por Bandura *et al.* (2008), que se traduz na perspectiva da autoeficácia dos sujeitos, frente às circunstâncias e condições do contexto social, às quais lhes conferem o papel de agentes e não apenas produtos de tais condições.

Para o autor, a sua teoria está assentada na visão interacional dos indivíduos e seu ambiente, a partir de uma relação determinista triádica, bidirecional, que mobiliza: fatores pessoais internos, na forma de eventos cognitivos, afetivos e biológicos; comportamentos; e eventos ambientais. Tais fatores, ao interagirem e influenciarem uns aos outros, são determinantes para explicar o comportamento humano.

Na teoria social cognitiva, os indivíduos são auto-organizados, proativos, autorreflexivos e autorregulados, e agem de maneira mais determinante e complexa do que a via de ação-reação determinista unidirecional, decorrente dos estímulos do ambiente que os cercam. De acordo com o autor, a maneira como as pessoas interpretam os resultados do seu próprio comportamento informa e altera o seu ambiente e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro.

De acordo com Bandura *et al.* (2008) o conceito de autoeficácia se traduz no esforço que os sujeitos empreendem (autorregulação) em novos comportamentos, para atuar frente às

suas necessidades de convívio e enfrentamento dos desafios impostos pelo ambiente. Diz respeito ao julgamento realizado pelos indivíduos em relação às suas capacidades, para execução de determinadas atividades e alcance de seus objetivos. Nesse aspecto, o estado afetivo e a motivação para a ação baseiam-se mais no que os indivíduos acreditam (crença de autoeficácia) do que no que é objetivamente verdadeiro.

Ainda de acordo com o autor, a crença de autoeficácia auxilia na determinação de quanto esforço os indivíduos estão dispostos a dedicar em determinada atividade. Quanto maior a autoeficácia, maiores serão o esforço, a dedicação, a persistência e a resiliência frente aos obstáculos que possam surgir, no transcurso das ações empreendidas, para o alcance de determinado objetivo.

Entretanto, ainda que o julgamento pessoal indique alto senso de autoeficácia para o desenvolvimento de determinada atividade, o interesse de agir dos sujeitos também está vinculado às limitações sociais que possam estar presentes no contexto da ação, que podem reduzir o incentivo para a execução e operacionalização de atividades que demandem as habilidades dos sujeitos.

Para Pajares e Olaz (2008) as crenças de autoeficácia ajudam a determinar quanto esforço as pessoas dedicarão a uma atividade, quanto tempo elas persistirão e exercerão, com resiliência, diante dos obstáculos. Esses autores afirmam que essas crenças são elaboradas pelos sujeitos, agentes ativos de suas capacidades, por meio da interpretação de quatro fontes principais:

1. **Experiência de domínio:** de maneira sucinta, é traduzida pela interpretação de resultados de comportamentos anteriores, como mecanismos de desenvolvimento de crenças que atuam para estimular (resultados anteriores positivos) ou mesmo inibir (resultados anteriores negativos) a capacidade de execução de tarefas subsequentes. Em relação ao objeto de Pesquisa, é um importante aspecto a ser observado, na medida em que o estágio, por ser uma oportunidade de aproximação com o ambiente profissional, tende a contribuir com o aumento da capacidade de domínio e pode possibilitar o desenvolvimento de crenças de autoeficácia, importantes para futuras oportunidades profissionais;
2. **Experiência vicária:** materializa-se no processo de observação da execução de determinada atividade ou expressão de comportamento, por parte de outros sujeitos, de forma programada ou incidental. É definido como processo de modelagem ou aprendizagem social. Apesar de não ser tão determinante na formação de crenças de autoeficácia, como a experiência de domínio, tornam os indivíduos, menos

experientes em alguma atividade, mais sensíveis ao processo de modelação, especialmente quando há similaridade/aproximação entre atributos e características do modelo observado e do sujeito que observa;

3. **Persuasões sociais:** resultam do cultivo realizado por outros sujeitos, para que as pessoas deem maior credibilidade às suas próprias capacidades e possibilidades para o alcance de seus objetivos. Dessa forma, atuam para garantir que o sucesso imaginado é alcançável; e
4. **Estados somáticos e emocionais:** revelam que o estado de humor, as condições de ansiedade, estresse e excitação atuam sobre as crenças de autoeficácia, na medida em que as pessoas avaliam seu grau de confiança, na execução de determinada tarefa, de acordo com o seu estado fisiológico, no momento em que planejam sua ação. Nessa perspectiva, segundo os autores, uma forma de aumentar a crença de autoeficácia é promover o bem-estar e reduzir estados emocionais negativos dos sujeitos.

Para Bandura *et al.* (2008), ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de forma intencional. Portanto, a capacidade de agência fundamenta-se na intencionalidade da ação e na antecipação prospectiva dos resultados planejados no contexto social das práticas cotidianas.

Ser agente significa fazer as coisas acontecerem de maneira intencional. Envolve a mobilização de instrumentos de crenças e capacidade de autorregulação e possibilitam que as pessoas exerçam protagonismo nos seus objetivos de desenvolvimento, como produtores, e não apenas como produto do meio e do contexto social em que vivem e interagem.

Esse fluxo se traduz, ainda, na capacidade dos indivíduos de aprenderem não só por meio de suas próprias experiências, mas também por meio da observação programada ou incidental do comportamento de outros indivíduos (aprendizagem vicária). Esse processo é viabilizado pela codificação simbólica para utilização em ações futuras, seja por meio da modelagem de padrões de resposta ou aprendizagem de novas respostas, que inicialmente não estavam no repertório do observador, por inibição ou desinibição de respostas que estavam adormecidas no observador ou pela instigação de respostas/comportamentos similares (pistas) ao do modelo observado.

Importante destacar que esse processo de internalização, a partir da interação entre os indivíduos, não se processa de forma direta do plano inter para o intrapessoal. De acordo com Eun (2019), as pessoas não aceitam mecanicamente nenhum conhecimento, habilidade ou estratégia que experimentam dentro do plano interpessoal. O plano intrapessoal opera por

meio de co-construção pelos participantes (paradigma e observador). Dessa forma, à medida em que interagem, influenciam, mutuamente, uns aos outros.

Este entendimento negociado é o que é internalizado e que poderá ser mobilizado em futuras interações sociais que estimulem, provoquem ou exijam a demonstração do conhecimento co-criado anteriormente. Durante esse processo, os sujeitos da interação, novatos e especialistas, com diferentes níveis de conhecimento, mudam seu repertório cognitivo e comportamental para englobar os *insights* adquiridos a partir da interação social (EUN, 2019).

Portanto, o objeto desta pesquisa indica uma oportunidade de exposição a eventos vicariantes, em que os estudantes e supervisores, por meio dos modelos presentes no ambiente de realização do estágio, podem adquirir novos comportamentos, modificar respostas já existentes ou serem instigados a adotarem padrões similares de respostas, a partir da observação do comportamento dos demais sujeitos que atuam no contexto em que o estágio é realizado. Estas possibilidades reforçam a contribuição, para a discussão dos dados produzidos, dos elementos da Teoria Social Cognitiva.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e tem como objetivo geral a caracterização dos significados expressos pelos estudantes de nível superior, e por seus respectivos supervisores, em relação à experiência formativa por eles vivenciada, durante o programa de estágio curricular não-obrigatório, em uma Autarquia Federal.

De acordo com Hernández Sampieri *et al.* (2014), esse enfoque investigativo busca explorar e compreender os fenômenos sob a perspectiva dos sujeitos, a partir dos elementos relacionais do contexto no qual as experiências são vivenciadas. Dessa forma, possibilita o aprofundamento necessário para o entendimento do objeto de pesquisa, a partir do ponto de vista dos participantes e das interações sociais construídas no ambiente de aprendizagem.

Na medida em que se propõe a caracterizar os significados por meio da compreensão da essência dos relatos dos participantes, prioriza-se a subjetividade dos estudantes e supervisores e, conseqüentemente, busca-se investigar o objeto de pesquisa sob uma perspectiva distinta do enfoque instrumental e exerdeterminado do processo de formação, cujas métricas habituais são primordialmente associadas à aquisição e à certificação de competências.

Portanto, por meio da identificação e caracterização dos significados atribuídos pelos estagiários e pelos seus supervisores, analisou-se o papel que o estágio não-obrigatório exerce no desenvolvimento de estudantes, bem como os pontos de convergência nos significados dessa experiência formativa, o que contribuiu para uma nova abordagem na compreensão da formação dos estudantes.

Este capítulo está estruturado em duas partes: a primeira delas dedica atenção ao fornecimento de informações sobre o campo de pesquisa em que o estágio não-obrigatório ocorre, com dados específicos sobre o seu contexto institucional; a segunda detalha os procedimentos implementados na etapa de produção de dados e indica os recursos metodológicos eleitos para essa finalidade.

### 2.1 Contexto de Produção das Informações Empíricas

Como campo de pesquisa foi selecionado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), posteriormente alterada pelo Decreto-Lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969). O FNDE tem como missão institucional prestar assistência técnica e



financeira aos estados, municípios e Distrito Federal para a execução das políticas educacionais formuladas pelo Ministério da Educação (MEC).

A autarquia atua na implementação, execução, monitoramento e prestação de contas das políticas públicas educacionais, custeadas com o orçamento federal, com especial atenção para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) das redes públicas. Entre outras funções, a autarquia exerce papel de coordenação nacional das seguintes ações:

- Programa Caminho da Escola;
- Programa Nacional do Transporte Escolar;
- Programa de Reestruturação de infraestrutura e Aquisição de Equipamentos para a Educação Infantil;
- Programa de Alimentação Escolar;
- Programa do Livro e Material Didático; e
- Programa Dinheiro Direto na Escola.

Para a execução desses programas, o FNDE contava, em maio de 2019 (mês de aproximação do campo de pesquisa), com quadro composto por 596 colaboradores, excluídos os profissionais terceirizados, distribuídos nas situações funcionais indicadas no Quadro 4.

| <b>Quadro 4 – Quadro de pessoal do FNDE, por situação funcional</b> |                             |
|---|-----------------------------|
| <b>Situação Funcional</b>   | <b>Número de servidores</b> |
| Ativo permanente  | 404                         |
| Nomeado cargo em comissão   | 12                          |
| Requisitados de outros órgãos                                       | 10                          |
| Exercício descentralizado de carreira                               | 12                          |
| Contrato temporário   | 17                          |
| Estagiários   | 141                         |
| <b>Total</b>  | <b>596</b>                  |

Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), maio/2019.

De acordo com informações preliminares fornecidas pela Autarquia, em 06 de maio de 2019 o total de estudantes participantes do programa de estágio curricular não-obrigatório correspondia a 141 alunos, dos quais 104 vinculados ao ensino superior. Os outros 37 eram estudantes do ensino médio. O escopo da pesquisa abrangeu apenas os estudantes vinculados ao estágio nas vagas de nível superior.

De início, despertou atenção o expressivo contingente de estagiários (141), comparado ao número de servidores do quadro próprio (404), o que representou uma relação de 34,9%, superior ao limite de 20% estabelecido na Lei n.º 11.780, de 2008 (BRASIL,

2018). Após edição da Instrução Normativa n.º 213, de 2019 (BRASIL; ME, 2019a), o órgão central do SIPEC estabeleceu percentual máximo de 8% do quadro de pessoal, como limite para definição do número de vagas oportunizadas pelos órgãos públicos federais.

O FNDE possui em sua estrutura regimental, aprovada pela Portaria n.º 629, de 3 de agosto de 2017 (BRASIL; FNDE, 2017), uma unidade administrativa designada como Serviço de Provimento de Pessoal (SERPE), responsável pelas atividades de provimento de cargos efetivos e comissionados, contratação de pessoal temporário, contratação de pessoal terceirizado e ações relacionadas ao programa de estágio, aí incluídas a supervisão do programa, a contratação do agente de integração, a seleção dos estudantes e a realização das avaliações semestrais, conforme diretrizes apontadas pelo órgão central do SIPEC, constantes da Instrução Normativa n.º 213, de 17 de dezembro de 2019 (BRASIL; ME, 2019a).

Uma observação que merece destaque é o fato de que, apesar da vigência da IN n.º 213/2019, cujo cumprimento é obrigatório para todos os órgãos do poder executivo federal, no âmbito do FNDE o programa de estágio ainda é regulamentado pela Portaria n.º 137, de 31 de março de 2014.

A referida Portaria não detalha os procedimentos e os critérios de avaliação periódica dos estagiários, não dispõe sobre a preparação dos supervisores e das respectivas equipes para o recebimento dos estudantes e não disciplina ações articuladas com as instituições de ensino para o acompanhamento formativo. Essas questões serão objeto de análise no Capítulo 3, que trata dos resultados e da discussão dos dados produzidos.

Com o apoio do SERPE, foi possível identificar os estagiários de nível superior que participaram da pesquisa, por meio de um recorte do conjunto de estudantes que haviam cumprido, pelo menos, 1 ano de participação no programa de estágio, que corresponde à metade do tempo máximo da duração da experiência formativa. Esse recorte justificou-se pela possibilidade de angariar para a pesquisa os estagiários que, em razão do maior tempo de permanência, teriam maior vivência no estágio.

Os dados apresentados pelo FNDE indicaram que 25 estudantes preencheram tais requisitos. Diante desse recorte inicial de tempo de realização de estágio, foi possível identificar que a grande maioria desses estagiários (23) está matriculada em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, o que se espelha no resultado do Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE/2014, no qual é possível observar que essas instituições foram responsáveis pela maior parte da expansão da oferta de matrículas na graduação, no período de 2012 a 2015, com crescimento de 3 pontos percentuais, enquanto as IES públicas obtiveram acréscimo de 0,8 (INEP, 2019).

Esses 25 estudantes ocupavam vagas de estágio não-obrigatório em áreas de formação específicas e atuavam em unidades administrativas regimentalmente responsáveis pelas atividades indicadas no Quadro 5. Da análise inicial desses dados, é possível inferir que a atuação desses estudantes, ao menos em relação ao que está estabelecido no regimento interno da autarquia, encontra aproximação curricular compatível com a área de formação dos estagiários.

| <b>Quadro 5 – Distribuição dos estagiários no FNDE, em 09/04/2019</b> |                              |   |
|---|------------------------------|---|
| <b>Área em formação</b>   | <b>Número de estagiários</b> | <b>Área de atuação dentro do FNDE</b>   |
| Administração   | 16                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• relações institucionais, gestão estratégica, assistência técnica para as secretarias estaduais e municipais de educação;</li> <li>• controle da prestação de contas dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE aos entes federados para a execução de projetos educacionais;</li> <li>• apoio administrativo e suporte informacional da área de prestação de contas;</li> <li>• celebração de convênios e acordos com entes federados para a transferência de recursos para projetos educacionais;</li> <li>• monitoramento da execução dos objetos pactuados por convênios e acordos com entes federados;</li> <li>• supervisão e normatização dos procedimentos para a celebração de convênios e acordo de transferências voluntárias de recursos para entes federados;</li> <li>• administração predial, almoxarifado, logística interna do FNDE; e</li> <li>• gestão de pessoas (legislação de pessoal e qualidade de vida).</li> </ul> |
| Comunicação Social  | 1                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• relações institucionais e comunicação social das ações executadas pelo FNDE junto à sociedade.</li> </ul>  |
| Direito   | 2                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• coordenação, execução e fiscalização do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com foco nas ações de concessão e renegociação do financiamento, além da elaboração de subsídios técnicos para auxiliar a defesa em juízo do referido programa.</li> </ul>   |
| Letras  | 3                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• atendimento das diligências oriundas dos órgãos de controle interno e externo, dos ministérios públicos, dos Poderes executivo, legislativo, judiciário e das polícias civil e federal, afetas a prestação de contas dos recursos repassados pelo FNDE;</li> <li>• realização de auditorias internas e disponibilização de informações e relatórios gerenciais sobre as fiscalizações realizadas.</li> </ul>   |
| Matemática  | 1                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• gestão das Atas de Registro de Preços nos pregões realizados pelo FNDE, para aquisição de itens demandados pelas ações educacionais dos entes federativos.</li> </ul>  |
| Nutrição  | 1                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• coordenação dos parâmetros de alimentação e nutrição relacionadas ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio do fomento da segurança alimentar e nutricional e da garantia do direito humano à alimentação no ambiente escolar.</li> </ul>   |
| Publicidade e Propaganda  | 1                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• gestão das ações de capacitação e avaliação de desempenho dos servidores do FNDE</li> </ul>  |
| <b>Total</b>  |                              | <b>25</b>   |

Fonte: SERPE/FNDE, 2019.

Em seguida, mediante solicitação junto à Autarquia, foram analisados os Relatórios de Atividades de Estágio (RAE), referentes ao último semestre, apresentados por cada um dos

25 estagiários. Nessa ocasião, constatou-se que os participantes exerciam atividades semelhantes e estavam submetidos a uma carga comum de atividades diárias e que, por esse motivo, indicava proximidade das suas vivências no programa de estágio.

Os estudantes que preencheram o perfil estabelecido (graduandos, com mais de 1 ano de estágio na Autarquia) foram convidados a participar de uma reunião preliminar, realizada na Autarquia e conduzida pelo pesquisador, com apoio da Unidade de Gestão de Pessoas. Esta reunião teve como objetivo informar a realização da pesquisa e identificar os voluntários interessados em participar.

Inicialmente, no intuito de melhor conduzir os grupos de discussão que seriam realizados na etapa de produção de dados, projetou-se um limite inicial de participação de até 10 (dez) estagiários. Entretanto, 8 (oito) estudantes compareceram à reunião de apresentação do projeto de pesquisa e todos eles se dispuseram a participar.

Nessa mesma ocasião, além de esclarecer o escopo e a metodologia da pesquisa, especialmente em relação à participação nos grupos de discussão e nas entrevistas, os voluntários preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de forma a cumprir as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS).

Para assegurar o sigilo da identidade, os estudantes voluntários foram identificados por meio da sigla **Etg**, acompanhada da ordem numérica de 1 a 8. O mesmo procedimento foi utilizado para a identificação dos supervisores, com a utilização da sigla **Sup**, ordenados de acordo com a identificação numérica atribuída aos estagiários. Nem todos os supervisores dos estagiários voluntários apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa. O perfil dos estudantes voluntários está indicado no Quadro 6.

| <b>Quadro 6 – Perfil dos estudantes participantes da pesquisa</b> |                            |                                    |                                      |  |                    |
|---|----------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--|--------------------|
| <b>Identificação do estagiário voluntário</b>                     | <b>Idade (em 09/2019)*</b> | <b>Data de ingresso no estágio</b> | <b>Tipo de Instituição de ensino</b> | <b>Instituição de Ensino</b>                   | <b>Curso</b>       |
| Etg01   | 21                         | 01/07/2018                         | Pública                              | Universidade de Brasília – UnB                 | Jornalismo         |
| Etg02   | 19                         | 06/08/2018                         | Particular                           | Centro Universitário do Distrito Federal – UDF | Direito            |
| Etg03   | 40                         | 15/03/2018                         | Particular                           | Faculdade Fortium                              | Administração      |
| Etg04   | 34                         | 10/08/2018                         | Particular                           | Cruzeiro do Sul                                | Administração      |
| Etg05   | 32                         | 04/06/2018                         | Pública                              | Universidade Estadual de Goiás – UEG           | Administração      |
| Etg06   | 22                         | 16/03/2018                         | Particular                           | Faculdade Projeção                             | Comunicação social |
| Etg07   | 21                         | 06/12/2017                         | Particular                           | Centro Universitário de Brasília – UniCEUB     | Administração      |

| <b>Identificação do estagiário voluntário</b> | <b>Idade (em 09/2019)*</b> | <b>Data de ingresso no estágio</b> | <b>Tipo de Instituição de ensino</b> | <b>Instituição de Ensino</b>                                      | <b>Curso</b>     |
|---|----------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|------------------|
| Etg08   | 18                         | 01/08/2018                         | Particular                           | Centro Universitário do Desenvolvimento do Centro Oeste – UNIDESC | Recursos Humanos |

Fonte: SERPE/FNDE

\*data de recebimento do perfil dos estudantes.

Já a escolha dos supervisores foi vinculada aos estagiários selecionados, sendo que apenas 4 (quatro) desses supervisores se apresentaram como voluntários da pesquisa, conforme indicado no Quadro 7.

| <b>Identificação do estagiário voluntário</b> | <b>Identificação do supervisor voluntário</b> |
|---|---|
| Etg01   | -   |
| Etg02   | -   |
| Etg03   | -   |
| Etg04   | Sup4  |
| Etg05   | Sup5  |
| Etg06   | -   |
| Etg07   | Sup7  |
| Etg08   | Sup8  |

Fonte: O Autor (2020).

A diferença entre o número de estudantes e de supervisores não comprometeu a produção de dados para o alcance dos objetivos da pesquisa, especialmente por se tratar de investigação qualitativa, onde se buscou conhecer em profundidade o fenômeno em estudo, sem intenção de generalização probabilística de resultados.

De toda forma, o número dos sujeitos participantes (estagiários e supervisores), bem como a opção pela produção de dados por três fontes distintas (Relatório de Atividades do Estágio, Grupos de Discussão e Entrevistas), se mostrou adequado e viabilizou um volume de dados importante para a composição das categorias de análise emergentes dos dados produzidos, conforme preceituado por Hernández Sampieri *et al.* (2014).

Oportuno destacar que o momento de aproximação do campo de pesquisa e de apresentação do projeto, para obtenção dos voluntários interessados em participar, revelou uma maior curiosidade por parte dos estagiários, quando comparados aos supervisores, talvez em razão do ineditismo em serem participantes de uma pesquisa acadêmica, centrada

fundamentalmente na essência de suas vivências, durante o estágio não-obrigatório. Conforme demonstrado no Capítulo 3, essa maior curiosidade confirmou-se, por exemplo, no volume de dados produzidos pelos referidos estudantes.

## **2.2 Procedimentos para a Produção das Informações Empíricas**

Ainda na fase de apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes e aos supervisores, inicialmente apontados como potenciais participantes da pesquisa, todos foram informados sobre os procedimentos que seriam adotados no transcurso da produção de dados. Nessa oportunidade, foi realizada leitura das disposições assentadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo constante do Apêndice A, posteriormente assinados pelos que, voluntariamente, decidiram participar da pesquisa.

Como medida para mitigar os riscos de constrangimentos potenciais envolvidos na participação da pesquisa, os voluntários foram esclarecidos, antes do início dos grupos de discussão e da realização das entrevistas, da possibilidade de recusar o registro de respostas para alguma questão específica, além de poder solicitar o cancelamento da participação, a qualquer tempo.

Os dados foram produzidos a partir da análise documental dos relatórios de atividades do estágio, da constituição de grupos de discussão e da realização de entrevistas, conforme detalhamento indicado a seguir. É oportuno registrar que esta pesquisa, especificamente em relação aos procedimentos de produção de dados, foi objeto de prévia apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, da Universidade de Brasília, com aprovação por meio do Parecer Consubstanciado n.º 3.736.844, de 30 de novembro de 2019.

Destaca-se que da data da submissão inicial do projeto à CEP/CHS, em 17/09/2019, até a aprovação do projeto, em 30/11/2019, correram dois meses e treze dias. Boa parte do alongado prazo, até a decisão do referido colegiado, foi decorrente de exigências documentais simples que não estavam suficientemente claras na ocasião da submissão inicial, como por exemplo, a necessidade de apresentação do cronograma de pesquisa em documento apartado do texto do projeto de pesquisa.

a) Análise documental

O Relatório de Atividades de Estágio (RAE) é um formulário padronizado, adotado pela Autarquia para o registro semestral da avaliação dos estagiários. O fluxo interno para o registro dessa avaliação consiste no envio do formulário para as unidades administrativas em que os estudantes atuam, dentro da autarquia, sempre que o período de realização de estágio está próximo a completar seis, doze, dezoito e vinte e quatro meses. Essa rotina administrativa é controlada pelo Serviço de Provimento de Pessoal (SERPE), da Autarquia.

Ao final do preenchimento, o RAE deve ser assinado pelo estudante, pelo supervisor do estagiário indicado pela Autarquia e por um representante pedagógico da instituição de ensino. No caso específico dos estudantes participantes deste estudo, todos os formulários analisados foram preenchidos e entregues pelos estagiários, junto ao SERPE, antes mesmo do convite para a participação como voluntários da pesquisa, de acordo com os procedimentos administrativos de rotina que já são habitualmente adotados na Autarquia.

O RAE tem a estrutura constante do Anexo B. Esquemáticamente, além dos dados de identificação (nome, curso, instituição de ensino, data de início do estágio, unidade administrativa onde o estagiário atua) o formulário exige do estudante, do supervisor e da instituição de ensino o fornecimento das informações indicadas no Quadro 8.

| <b>Quadro 8 – Informações requeridas no RAE</b>  |                                       |   |
|--|---------------------------------------|---|
| <b>Tipo de informação solicitada</b>   | <b>Responsável pelo preenchimento</b> | <b>Estrutura estabelecida para o registro das informações</b>   |
| 1- Atividades realizadas no estágio  | Estagiário                            | Campos numerados, identificados com numeração sequencial de 1 a 5 para registro das atividades mais frequentes que realizam durante do estágio.   |
| 2- Nível de contribuição dos conhecimentos acadêmicos para a realização do estágio                   | Estagiário                            | Escala pré-definida de 10 campos, cujos extremos variam de 1 – Não tem auxiliado a 10 – Tem auxiliado muito.  |
| 3- Mecanismos de autoaprendizagem e resultados almejados pelos estagiários                           | Estagiário                            | Campo aberto para que o estudante informe como vem realizando seu autoaprendizado e quais são os resultados que pretendem alcançar com o estágio.   |
| 4- Avaliação quanto ao processo de supervisão do estágio   | Estagiário                            | Campos pré-estabelecidos para indicar a característica da supervisão do estágio na Autarquia: Inexistente; Regular; ou Suficiente.  |
| 5- Mecanismo de realização do acompanhamento didático pedagógico, por parte da instituição de ensino | Estagiário                            | Campos pré-estabelecidos para indicar a forma do acompanhamento didático-pedagógico, por parte da instituição de ensino, com as opções: Deste relatório; De visitas ao local do estágio; De reuniões na escola; Não tem acompanhado; e Outros.  |
| 6- Resultados da complementação de ensino e aprendizagem   | Estagiário                            | Campos pré-estabelecidos para que o estudante indique, com as opções sim ou não, os resultados que o estágio oferece na complementação do ensino e da aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propicia experiências práticas, favorecendo a formação profissional;</li> <li>• Incentiva estudos e contribui para uma melhor percepção</li> </ul> |

| <b>Quadro 8 – Informações requeridas no RAE</b>                              |                                       |  |
|--|---------------------------------------|--|
| <b>Tipo de informação solicitada</b>   | <b>Responsável pelo preenchimento</b> | <b>Estrutura estabelecida para o registro das informações</b>  |
|  |                                       | <p>das finalidades dos conteúdos curriculares, permitindo melhor assimilação dos conhecimentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilita o desenvolvimento de uma atitude de trabalho sistematizado e a consciência de produtividade;</li> <li>• Conhecimento da filosofia, diretrizes, organização e funcionamento da empresa, propiciando experiências que serão úteis no exercício profissional;</li> <li>• Percepção das reais possibilidades e limitações, contribuindo para confirmar ou redimensionar a escolha profissional;</li> <li>• Aprimoramento do relacionamento humano, e desenvolvimento da percepção de funções, valores e motivações operacionais.</li> </ul> |
| 7- Descrição dos pontos positivos e negativos da experiência como estagiário | Estagiário                            | Campo aberto para que os estudantes possam discorrer sobre os pontos que considera positivos e negativos.  |
| 8- Avaliação do supervisor em relação à atuação do estagiário                | Supervisor                            | Disponibilização de uma escala, de 1 a 6, em que o supervisor deve registrar a avaliação do estudante em relação aos seguintes itens: Capacidade de apreender; Iniciativa; Interesse; Responsabilidade; Participação; Relacionamento humano; Qualidade de trabalho; Conhecimentos; Assiduidade; Segurança.   |
| 9- Orientações pedagógicas da Instituição de Ensino ao estudante             | Instituição de ensino                 | Campo livre para que o supervisor do estágio na instituição de ensino registre as orientações que deseja passar aos estagiários.   |

Fonte: Relatório de Atividades do Estágio (RAE).

A análise do RAE foi definida com o objetivo inicial de verificar em que medida as disposições escritas, registradas pelos estudantes, supervisores e instituições de ensino, antes mesmo da indicação para participação nesta pesquisa, se aproximam ou se afastam dos relatos, e contribuíram para a indicação de eventuais divergências ou convergências entre os significados colhidos e analisados nos grupos de discussão e nas entrevistas, no intuito de minimizar o viés decorrente da análise dos demais dados produzidos.

Entretanto, durante a sistematização dos dados produzidos, o conteúdo do RAE passou a ter um importante papel no momento da contextualização e discussão dos resultados, como será detalhado no Capítulo 3. Foram utilizadas as informações dos formulários previamente preenchidos pelos 8 (oito) estudantes voluntários da pesquisa.

#### b) Grupos de Discussão

Por meio desse recurso metodológico, buscou-se produzir dados que pudessem ir além das opiniões individuais dos participantes, e traduzissem o resultado de posições, orientações e vivências coletivas comuns, originadas do contexto relacional em que os sujeitos (estagiários e supervisores) participam do estágio.



Como o objeto de investigação envolve, fundamentalmente, a participação de jovens, o de grupo de discussão, como método para a produção de dados, foi utilizado com o objetivo de contribuir para a análise de fenômenos típicos dessa fase do desenvolvimento. Portanto, constituiu-se como uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações desses estagiários (WELLER, 2006).

De acordo com Flick (2009), em contraposição às entrevistas individuais que retornam dados desvinculados das formas cotidianas de comunicação e de relações pessoais, nas discussões em grupo as opiniões dos participantes são produzidas, manifestadas e contextualizadas com o cotidiano, além de contribuir para a validação e reconstrução de opiniões individuais, diante da presença inescapável da interação entre os membros do grupo.

Para o alcance dos objetivos da pesquisa foram constituídos dois grupos de discussão distintos: um composto pelos estagiários e outro pelos supervisores. Os grupos foram realizados com apoio do aplicativo de mensagens eletrônicas *WhatsApp*. A escolha pela coleta das informações por meio do referido aplicativo justificou-se pela possibilidade de os relatos serem colhidos no ambiente de realização do estágio curricular e, possivelmente, durante a jornada de execução das atividades acadêmicas ou profissionais.

A escolha pelo grupo de discussão virtual ocorreu antes mesmo da vigência da condição de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, decorrente do coronavírus (COVID-19), declarada pelo Ministro de Estado da Saúde, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Também se buscou, por meio do referido aplicativo, maior adesão, interação e comodidade aos participantes, uma vez que não tiveram que se deslocar do local de realização do estágio. Soma-se a esse aspecto, o fato de que os jovens estão, em sua grande maioria, inseridos no contexto de redes relacionais mediadas por tecnologia, influenciados pelo que podemos chamar de cibercultura, enquanto sistemas próprios de significação de ambientes *online* (KOZINETS, 2014, p. 18).

No Brasil, de acordo com o resultado apurado na PNAD Contínua do 4º trimestre de 2018, ao analisar os indicadores referentes à tecnologia da informação e comunicação, especificamente o acesso à *internet*, à televisão e à posse de telefone móvel celular, para uso pessoal, revelou-se que as novas tecnologias, presentes em diversas atividades industriais, comerciais e de serviços, têm estimulado a sua utilização pela população em geral. O uso da *Internet* continuou maior entre os adultos jovens de 18 a 29 anos de idade (IBGE, 2020).

Kozinets (2014), ao analisar os dados do Relatório da 7ª edição do estudo anual do impacto da tecnologia digital sobre os americanos, elaborado pela *University of Southern*

*California (Surveying the Digital Future - 2008)*, assinala que as mudanças envolvidas na nossa relação com a *Internet* não são apenas de ordem quantitativa. Envolve uma grande alteração qualitativa do modo e da finalidade com que a utilizamos, cada vez mais como um dispositivo de comunicação altamente sofisticado, o que possibilita a formação de comunidades reconhecidas entre seus membros como lugares de pertencimento e de informação.

Dados dispostos no Relatório da 16ª edição do *Surveying the Digital Future* indicam que 40% dos usuários da *Internet* concordam que o acesso às suas redes sociais é uma das primeiras ações do dia, principalmente para a comunicação com amigos (52%) e familiares (46%). Outros grandes percentuais foram relatados por usuários que disseram que a *internet* aumentou seu contato com pessoas em sua profissão (39%). O estudo revela também que, em comparação com outros dispositivos, o acesso à *Internet* por meio dos telefones celulares aumentou para 85%, acima dos 82% no estudo anterior, realizado em 2016 (THE 2018 DIGITAL FUTURE REPORT, 2018).

Em recente artigo, resultado de pesquisa bibliográfica sobre o uso de redes sociais como instrumento de coleta de dados em produções científicas, Araújo *et al.* (2019) afirmam que essa opção é um fenômeno recente, utilizada em diversas áreas de conhecimento, impulsionada pela nova era digital, marcada pelo aumento do uso da *Internet* em todas as faixas etárias, o que tem instigado os pesquisadores a utilizar procedimentos metodológicos que envolvam redes sociais, como uma alternativa para obter respostas e resultados em trabalhos científicos.

Esses autores concluíram que o uso de tecnologias da informação e comunicações permitiu obter dados confiáveis, rápidos e de baixo custo. Como limitação, destacaram a falta de estudos com a coleta em populações idosas, e ressaltaram que essa opção metodológica pode ser desafiadora devido à desconfiança dos pesquisadores em relação à sua confiabilidade.

Entretanto, os autores reforçam a importância dessa inovação na produção científica, por meio de ferramentas características do momento de evolução tecnológica, de forma a contribuir para que a utilização das redes sociais seja mais segura e ágil, com melhor acesso às respostas da população, cujos dados sejam objeto de pesquisa.

Kamboj e Dayal (2014), ao explorarem os motivos que levam os jovens a utilizar aplicativos de mensagens instantâneas em seus dispositivos digitais *mobile*, concluíram que mais de 80% dos entrevistados usam o *WhatsApp*, diariamente, motivados por questões econômicas, necessidade de comunicação, passatempo, diversão, afeto, moda,

compartilhamento e sociabilidade. Os entrevistados, jovens entre 18 e 30 anos, concordaram que usam o *WhatsApp*, pois elimina tensões e vários tipos de pressão no processo de comunicação.

Barbosa e Carvalho (2018), ao analisarem o uso do *WhatsApp* como instrumento de pesquisa em educação a distância, concluíram que é possível a utilização do aplicativo, principalmente por considerar sua conectividade e fluidez, o que permite a realização de grupos de discussão e o processo reflexivo do registro, coleta e contextualização dos conhecimentos em relação aos dados produzidos. Segundo os autores:

[...] no percurso da produção de dados já se instala a construção de saberes e seu compartilhamento num processo único, dialético e transformador do desenvolvimento dos participantes e das condições existenciais, conduzindo a construção crítica do conhecimento e o agir pedagógico consciente e transformador (BARBOSA e CARVALHO, 2018, p. 9).

Romero e Espinosa (2015) indicam que o *WhatsApp* deixou de ser considerado apenas um meio de comunicação, e passou a ser cenário em que relacionamentos acontecem. De acordo com essas autoras, os jovens justificam que, seja por conforto, falta de tempo ou problemas de timidez, eles se comunicam mais pelo *WhatsApp* do que cara a cara, embora, quando se trata de assuntos mais sensíveis, a comunicação presencial seja indispensável. Para os estudantes os dois ambientes (virtual e presencial) são intercambiáveis e ambos fazem parte de suas vidas diárias.

O referido estudo indica, também, que por meio do aplicativo de mensagem instantânea, os jovens constroem um clima de maior intimidade, uma vez que, por não estarem constrangidos pela presença física do outro, conseguem se expressar com maior liberdade, e torna-se mais fácil relatar os sentimentos por meio da interface virtual do seu telefone móvel. Ainda de acordo com as autoras, o *WhatsApp* é a ferramenta de comunicação instantânea mais importante utilizada pelos jovens neste momento, seguramente por conta da facilidade de uso, baixo custo, comodidade, interatividade e mobilidade.

Portanto, a utilização do *WhatsApp* como recurso metodológico, ao possibilitar a proximidade física e temporal da realidade cotidiana da experiência formativa, bem como dos motivos associados à expressão do pensamento, enquanto os dados serão produzidos, visou contribuir para a obtenção de relatos mais espontâneos dos participantes e para que as relações sociais e as situações vivenciadas pudessem ser mais facilmente lembradas, traduzidas e colocadas em discussão, com maior conteúdo dessa realidade.

Conforme defendido por Smolka (2004), além da análise dos conteúdos das falas dos participantes, para a presente pesquisa tornou-se fundamental considerar as condições de

emergência e os modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação, o que se buscou viabilizar por meio dos grupos de discussão virtuais.

Os supervisores dos estagiários participantes foram previamente comunicados, por meio de mensagem enviada por correio eletrônico, quanto aos dias em que o grupo de discussão virtual estaria ativo, de forma que o acesso ao referido aplicativo, durante a jornada do estágio, fosse compreendido como parte integrante da pesquisa.

Nessa direção, para não comprometer o ambiente laboral, os estagiários e supervisores participantes foram orientados, ainda durante a fase de apresentação do projeto de pesquisa, a responderem as questões colocadas em discussão, apenas por meio de mensagem de texto.

Os participantes também foram previamente informados quanto às regras para a discussão virtual, principalmente em relação a: espontaneidade das colocações quanto aos temas/perguntas em discussão; postagem, exclusivamente, de conteúdos que dissessem respeito aos temas colocados em discussão; adoção de postura respeitosa com a opinião de todos os participantes; e a necessidade de sigilo de identificação dos participantes, por meio da ocultação da imagem fotográfica e do nome de perfil usualmente utilizado no aplicativo *WhatsApp*, enquanto vigentes os grupos de discussão.

As discussões ocorreram de forma síncrona ou assíncrona, com respeito ao prazo de desenvolvimento de cada tema indicado no Quadro 9. A opção por permitir a constituição de dados empíricos, também de forma assíncrona, justifica-se pelo maior aproveitamento do potencial natural dos instrumentos que viabilizam a comunicação mediada por tecnologia, especialmente o *WhatsApp*, o que possibilitou aos sujeitos o registro de suas interações com o ponto de vista dos demais participantes, em momento posterior ao da postagem, quando por algum motivo não fosse possível sua manifestação imediata.

Para uma melhor organização dessa etapa de produção dos dados empíricos, os temas foram colocados em discussão em 3 (três) dias distintos, tanto para o grupo dos estagiários como para o de supervisores. Os temas foram trabalhados por meio de questões, elaboradas pelo pesquisador, para instigar os participantes a relatarem sua compreensão e vivência do estágio não-obrigatório, no intuito de viabilizar a externalização dos significados atribuídos à experiência formativa.

| <b>Quadro 9 – Temas propostos para os Grupos de Discussão</b> |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>Dia</b>  | <b>Tema</b>  | <b>Proposta de perguntas<br/>Grupo de Discussão dos Estagiários</b>  | <b>Proposta de perguntas<br/>Grupo de Discussão dos Supervisores</b>   |
| 1   | Compreensão do conceito de formação pelos sujeitos;<br><br>Contribuições do estágio para o processo formativo. | 1.1 Como você define formação?<br>1.2 Qual a importância do estágio para sua formação?<br>1.3 O que significa ser estagiário?<br>1.4 Como as suas atividades durante o estágio estão contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico e profissional?<br>1.5 Quais contribuições o estágio trará para o seu futuro?   | 1.1 Como você define formação?<br>1.2 Qual a importância do estágio para a formação dos estudantes?<br>1.3 O que significa ser estagiário?<br>1.4 Como as atividades durante o estágio estão contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes?<br>1.5 Quais contribuições o estágio trará para o futuro dos estudantes?   |
| 2   | Estágio curricular como espaço de vivência e compreensão do trabalho;<br><br>Trabalho; emancipação; alienação  | 2.1 Por que resolveu fazer estágio não-obrigatório?<br>2.2 Houve algum motivo especial para a escolha desta Autarquia Federal?<br>2.3 O que você mais gosta nas suas atividades enquanto estagiário?<br>2.4 O que você menos gosta nas suas atividades enquanto estagiário?<br>2.5 Como você avalia a sua contribuição dentro da Autarquia, enquanto participante do estágio?<br>2.6 Quais são as condições que facilitam a realização do estágio?<br>2.7 Quais são as condições que dificultam a realização do estágio?<br>2.8 Quais os principais desafios que identifica durante a realização do estágio?<br>2.9 O que significa o auxílio financeiro pago pela Autarquia?<br>2.10 Acredita que o estágio possibilitará oportunidades de trabalho no futuro? Por quê? | 2.1 Quais fatores contribuem para a decisão dos estudantes em realizar estágio não-obrigatório?<br>2.2 Acredita que há algum motivo especial para os estudantes escolherem estagiar nesta Autarquia Federal?<br>2.3 Como você avalia a contribuição dos estudantes para a Autarquia?<br>2.4 Quais são as condições que facilitam a realização do estágio?<br>2.5 Quais são as condições que dificultam a realização do estágio?<br>2.6 Quais os principais desafios que os estudantes enfrentam durante a realização do estágio?<br>2.7 O que significa o auxílio financeiro pago pela Autarquia?<br>2.8 Acredita que o estágio possibilitará oportunidades de trabalho para os estudantes? Por quê? |
| 3   | Estágio curricular: (des)encontros entre as atividades do estágio e o currículo acadêmico                      | 3.1 Como você avalia o processo de supervisão (funcional e pedagógica) do estágio?<br>3.2 Há relação entre o seu currículo acadêmico e as suas atuais atividades no estágio? Quais?<br>3.3 Como o seu currículo acadêmico contribui para o desempenho das atividades profissionais no estágio?<br>3.4 Como as atividades profissionais do estágio contribuem para o seu desenvolvimento acadêmico?<br>3.5 Com quais expectativas você chegou para fazer o estágio? Essas expectativas se mantêm ou se alteraram?   | 3.1 Como você avalia o processo de supervisão (funcional e pedagógica) do estágio?<br>3.2 Há relação entre o currículo acadêmico e as atuais atividades executadas pelos estagiários? Quais?<br>3.3 Como o currículo acadêmico contribui para o desempenho das atividades profissionais dos estudantes durante o estágio?<br>3.4 Como as atividades profissionais do estágio contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes?<br>3.5 Com quais expectativas os estagiários chegam para fazer o estágio? Essas expectativas se mantêm ou se alteraram durante o estágio?   |

Fonte: O Autor (2020).

As questões propostas foram apenas sugestivas, para guiar as discussões. No curso dos grupos, outras colocações, emitidas pelo pesquisador ou pelos participantes, puderam ser objeto de discussão, de forma a contribuir para a saturação dos dados e para a caracterização dos significados atribuídos à experiência formativa.

Na reunião em que os voluntários foram convidados a participar da pesquisa houve esclarecimento em relação à necessidade de espontaneidade e de interação com os participantes, além da inexistência de respostas certas ou erradas, o que ajudou a assegurar que se evitasse posicionamentos e manifestações unificados. Soma-se a esse fato a opção metodológica pela realização de entrevistas, que complementou a produção de dados e possibilitou a identificação e ponderação de eventuais vieses dos relatos constantes dos grupos de discussão.

### c) Entrevistas

A última etapa da produção de dados foi constituída pela realização de entrevistas, com roteiro semiestruturado, apoiado nos temas indicados no Quadro 8, para as quais foram escolhidos, de maneira aleatória e de acordo com a disponibilidade dos voluntários, um supervisor e dois estagiários que já haviam participado dos grupos de discussão, o que viabilizou o esclarecimento, a confirmação e a complementação dos relatos obtidos nos referidos grupos de discussão, realizados previamente.

## **2.3 Procedimentos de Análise das Informações Empíricas**

Os dados produzidos por meio da análise documental (RAE), transcrição dos relatos dos grupos de discussão e das entrevistas foram consolidados e preparados para a análise de conteúdo, de acordo com a estrutura de análise de Bardin (1977). Em seguida, foram submetidos à pré-análise (leitura flutuante), exploração do material (categorização, de acordo com o conteúdo dos relatos) e tratamento dos resultados (inferências e interpretação).

Conforme disposições do próximo capítulo, os dados produzidos foram categorizados de forma a viabilizar a discussão, à luz dos objetivos definidos para a pesquisa.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em consonância com os procedimentos metodológicos definidos no escopo desta pesquisa, este capítulo está estruturado com a indicação sequencial dos resultados obtidos na produção dos dados junto aos Relatórios de Atividades do Estágio (RAE), grupos de discussão e entrevistas.

A etapa de produção dos dados empíricos, especialmente nos grupos de discussão e nas entrevistas, ocorreu com total ausência de qualquer situação que pudesse caracterizar algum tipo de constrangimento ou comprometimento do ponto de vista ético e científico, o que revelou um momento bastante colaborativo e produtivo em relação às informações necessárias ao alcance dos objetivos de pesquisa.

Destaca-se, inicialmente, a plena disponibilidade da equipe da Unidade de Gestão de Pessoas da autarquia selecionada como campo de pesquisa, desde a fase de acolhimento até a autorização da pesquisa, fornecimento dos dados quantitativos dos estagiários e supervisores e a disponibilização dos RAE. Tais relatórios, cuja projeção inicial visava apenas a obtenção de dados pontuais, para fins de comparação com os dados produzidos nos grupos de discussão e nas entrevistas, contribuíram, além do que se esperava, para a expansão, compreensão e contextualização do objeto da Pesquisa.

Os dados produzidos pelos estagiários, por meio das informações extraídas do RAE, grupo de discussão e entrevistas, apresentaram maior volume de conteúdo e de unidades de registro, quando comparado ao que foi constituído junto aos supervisores. Portanto, os estagiários contribuíram com a maior parte do *corpus* de análise e discussão, o que de alguma forma era esperado, em razão da curiosidade demonstrada pelos estudantes, ainda na ocasião da apresentação do projeto de pesquisa. Esses estudantes, desde o primeiro contato, mostraram-se bastante interessados em relação ao objeto da pesquisa.

Do ponto de vista qualitativo foi possível identificar, nos dados produzidos junto aos estagiários, entre outros aspectos, subcategorias de análise que demonstram, por exemplo, um posicionamento afetivo em relação à vivência formativa do estágio realizado na autarquia, sendo possível inferir um envolvimento especial com a sua condição de estagiário.

Já em relação aos supervisores, a participação no grupo de discussão, realizado posteriormente ao grupo dos estudantes, foi menor, com manifestações e posicionamentos mais objetivos, o que exigiu um esforço adicional de mediação para que os dados fossem produzidos à luz dos objetivos inicialmente traçados nesta Pesquisa.

A opção, ainda durante a concepção do projeto desta pesquisa, pela realização de grupos de discussão virtuais, por meio do aplicativo de mensagens eletrônicas (*WhatsApp*), mostrou-se muito relevante para a produção de dados, especialmente para os estagiários, provavelmente em razão da familiaridade com que os estudantes utilizam as ferramentas de tecnologia de informação e comunicações no seu dia a dia.

Por sua vez, apesar de ter sido selecionado, com antecedência, como recurso metodológico para a produção de dados (grupos de discussão), o *WhatsApp* mostrou-se fundamental, frente aos desafios que seriam impostos a partir das restrições sanitárias da condição de Emergência em Saúde Pública, de Importância Internacional, decorrente do coronavírus (COVID-19), declarada pelo Ministro de Estado da Saúde, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL; MS, 2020).

No próximo item (3.1) serão apresentados os resultados da análise documental do RAE, especificamente em relação à estruturação e às respostas aos itens objetivos do referido formulário, para os quais não se aplicou a análise de conteúdo preconizada por Bardin. Na sequência, no item 3.2, serão apresentados os resultados das subcategorias e categorias de análise emergentes das unidades de registros obtidas junto aos itens abertos do RAE, dos grupos de discussão e das entrevistas. A discussão constará do item 3.3.

### **3.1 Dados Produzidos na Análise Documental dos RAE (itens objetivos)**

Inicialmente, no momento de definição do recorte dos objetivos da pesquisa, apenas os dados contidos nas questões abertas estavam previamente apontados como objeto de análise. Entretanto, em razão da imposição com que os dados se apresentaram e da relevância para uma melhor contextualização da gestão do programa de estágio não-obrigatório no campo de pesquisa selecionado, optou-se por incluir a análise de todos os dados (objetivos e questões abertas) que integram o RAE.

Como destaque introdutório dessa análise é oportuno registrar que, apesar de concebido para o acompanhamento periódico do desenvolvimento dos estagiários, o RAE dedica apenas um campo específico, com uma escala pré-estabelecida, para o registro da avaliação realizada por parte dos supervisores da Autarquia e um espaço para o cotejo, em campo aberto, das informações avaliativas advindas das instituições de ensino. Os sete itens restantes são destinados às informações fornecidas pelo próprio estudante.

Outra observação reside na constatação de que não há, nos procedimentos adotados pela autarquia, distinção entre o modelo de RAE utilizado para o registro da avaliação



periódica dos estagiários vinculados às vagas de ensino médio e os da educação superior, o que será discutido no item 3.3.

A análise dos formulários será demonstrada de acordo com a ordem sequencial em que os itens estão posicionados no RAE, com a transcrição de partes da redação original de cada um deles, conforme detalhamento a seguir, exceto as questões 3 e 7 (questões abertas), cujos resultados da análise encontram-se agrupados às categorias de análise emergentes dos grupos de discussão e das entrevistas, conforme item 3.2.

1. Identifique as atividades mais frequentes do estágio, iniciando as frases por verbos de ação.

O Quadro 10 indica a transcrição exata das informações fornecidas pelos estagiários, quando questionados sobre as principais atividades que eles desenvolvem no estágio.

| <b>Quadro 10 – Atividades desenvolvidas pelos estagiários</b> |                    |   |
|---|--------------------|---|
| <b>Identificação</b>  | <b>Curso</b>       | <b>Respostas dos estudantes</b>   |
| Etg1  | Jornalismo         | Redação de textos para redes sociais e comunicações em geral;<br>Produção de conteúdo.  |
| Etg2  | Direito            | Emitir despacho e solicitar extrato bancário  |
| Etg3  | Administração      | Arquivar documentos, cadastrar ofícios, digitar documentos, Atividades externas e Auxiliar nos serviços administrativos.        |
| Etg4  | Administração      | Receber processos, conferir e tramitar;<br>Renumerar processos;<br>Emissão de ofícios   |
| Etg5  | Administração      | Conferência e tramitação de processos, Conferência de ofícios, Alimentação de dados em planilhas, Atendimento telefônico.       |
| Etg6  | Comunicação social | Programar trabalhos, arquivar documentos, lançar arquivos no SEI, escrever textos e digitalizar documentos.                     |
| Etg7  | Administração      | Encaminhar Processos, realizar ofícios, atender às ligações externas, confeccionar relatórios de atendimento e analisar e-mails |
| Etg8  | Recursos Humanos   | Trabalhar com planilhas, atender telefone, organizar arquivos, atender ao público, entregar documentos                          |

Fonte: Relatórios de Atividades do Estágio (RAE).

Esses dados indicam que as atividades desenvolvidas, apesar de pouco detalhadas, guardam alguma aproximação com a área de formação acadêmica dos estudantes e, também, estão inseridas no conjunto de atribuições regimentais das unidades administrativas em que os estagiários atuam dentro da Autarquia.

Dessa forma, os formulários analisados não permitem confirmar a existência de eventual atribuição de atividades consideradas não significativas. Entretanto, é possível inferir, ao menos inicialmente, que são atividades com algum grau de autenticidade

(aprendizagem significativa e relevante do ponto de vista curricular e de execução de tarefas que contribuam efetivamente para os objetivos da organização), conforme parâmetros avaliativos preconizados por Smith (2012).

2. Em que nível o conhecimento teórico recebido na escola tem auxiliado no desenvolvimento do estágio?

Para abordar esse ponto do RAE, os estudantes são convidados a atribuir pontuação, em uma escala que varia de 1 (Não tem auxiliado) a 10 (Tem auxiliado muito), quanto à percepção que possuem em relação ao nível de contribuição que as disciplinas e os conhecimentos acadêmicos trazem para as atividades do estágio. Da análise dos dados tem-se que 6 (seis) estudantes atribuíram pontuação entre 9 e 10. Os outros 2 estagiários atribuíram os valores de 7 e 8 como pontuação a esse item do RAE.

De maneira geral, de acordo com a análise desses dados, infere-se que os estudantes compreendem e reconhecem a contribuição dos conhecimentos acadêmicos para o desenvolvimento do estágio. Entretanto, não há no RAE campo para que os estudantes possam detalhar, por escrito, como essa contribuição é experimentada no dia a dia do estágio, o que ficará mais evidente na discussão dos dados produzidos nos grupos de discussão e nas entrevistas, conforme item 3.3.

Por sua vez, também inexistente item dedicado a avaliar como as atividades desenvolvidas no estágio contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, o que se mostraria importante para reforçar os objetivos de aprendizagem de um programa de estágio pautado na coerência curricular, na centralidade dos atributos da profissão e na complementaridade entre teoria e prática, conforme preconiza Zabalza Beraza (2016). Este aspecto também será evidenciado no contexto da discussão dos dados produzidos por meio dos grupos de discussão e entrevistas.

3. A supervisão recebida na Empresa está sendo considerada: inexistente, regular ou suficiente?

Neste item, composto por 3 opções pré-estabelecidas de resposta (inexistente, regular e suficiente), todos os relatórios, preenchidos pelos 8 estagiários, revelam que em sua avaliação a supervisão promovida pelos servidores da autarquia é suficiente. Por sua vez, o RAE não possibilita aos estudantes o preenchimento de opção adicional, que indique uma melhor avaliação da supervisão realizada na autarquia, por exemplo, com o acréscimo das opções ótimo ou excelente.

Tampouco há espaço destinado para que os estagiários possam descrever suas impressões e vivências do processo de supervisão administrativa, e relatar o contexto e as ferramentas colocadas em prática na rotina dessa supervisão. Em relação a este ponto específico, a investigação mais detalhada do processo de supervisão foi possível apenas por meio dos dados produzidos nos grupos de discussão, cujos resultados serão relatados no item 3.2.

4. De que forma a Instituição de Ensino tem efetuado o acompanhamento didático-pedagógico do estágio?

Este item também apresenta opções pré-estabelecidas de respostas. São elas: 1) deste relatório; 2) de visitas ao local do estágio; 3) de reuniões na escola; 4) não tem acompanhamento.

Da análise, observa-se que entre os 8 estudantes, 7 informaram que a instituição de ensino só realiza o acompanhamento didático pedagógico por meio do recebimento do RAE, seguramente no momento em que a instituição de ensino é instada a registrar a assinatura de ciência da avaliação do estagiário. Um dos voluntários registrou no RAE que o acompanhamento era realizado pelo seu professor, sem acrescentar outras informações.

Embora nenhum dos estudantes tenha informado a ausência de acompanhamento da instituição de ensino é possível inferir, conforme apontado nos relatos dos grupos de discussão e das entrevistas, apoiado nos estudos que integram a revisão da literatura desta pesquisa, ocorrência de deficiência nesse acompanhamento em razão da ausência de visitas ao local de realização do estágio ou mesmo da realização de reuniões na instituição de ensino.

Estratégias como essas poderiam contribuir, de maneira mais efetiva, para a aproximação e maior conexão entre o desenvolvimento do currículo acadêmico e as atividades realizadas pelos estudantes no ambiente de estágio, de forma a se tornar, mais que uma prescrição normativa, uma prática na gestão dos programas de estágio.

5. Resultados alcançados em termos de complementação do ensino e da aprendizagem.

Conforme indicado no Quadro 11, esta parte do RAE é composta por 6 (seis) itens, estruturados em afirmações para as quais os estudantes devem assinalar a opção sim ou não. São elas:

- O estágio tem me propiciado experiências práticas, favorecendo minha formação profissional;

- O estágio tem incentivado meus estudos e contribuído para uma melhor percepção das finalidades dos conteúdos curriculares, permitindo-me, inclusive, melhor assimilação dos conhecimentos;
- O estágio tem me propiciado o desenvolvimento de uma atitude de trabalho sistematizado e a consciência de produtividade;
- O estágio tem me permitido conhecer a filosofia, diretrizes, organização e funcionamento da empresa, propiciando-me experiências que serão úteis no exercício profissional;
- O estágio tem me permitido perceber minhas reais possibilidades e limitações, contribuindo para confirmar ou redimensionar minha escolha profissional; e
- O estágio tem me permitido aprimorar meu relacionamento humano, desenvolvendo minha percepção de funções, valores e motivos operacionais.

A análise realizada permitiu constatar que todos os RAE analisados obtiveram o registro da opção *sim* para todos os 6 itens, sem exceção. Possivelmente, a generalidade das afirmações submetidas à avaliação dos estudantes, bem como a restrição das opções às respostas objetivas (sim ou não), contribuiu para o posicionamento unânime, sem que seja viabilizado aos estagiários a oportunidade de fazer registro de posicionamentos mais subjetivos e individualizados em relação a esses aspectos da experiência formativa.

#### 6. Atribua uma nota de 1 a 6 para cada quesito em relação à atuação do estagiário:

Este espaço do RAE é o único dedicado para que os supervisores da Autarquia registrem a avaliação dos estagiários, sob sua supervisão, de acordo com 10 (dez) itens: Capacidade de aprender, Iniciativa, Interesse, Responsabilidade, Participação, Relacionamento Humano, Qualidade de trabalho, Conhecimentos, Assiduidade e Segurança.

Para essa avaliação, os supervisores utilizam uma escala que varia de 1 a 6, sendo possível presumir, já que não há orientação expressa no RAE, que a nota 1 represente uma avaliação negativa e a nota 6 corresponda a um desempenho muito bom. Ao lado da escala avaliativa há um pequeno espaço, inferior à metade de uma linha da página, destinado para o registro de observações por parte do supervisor. Não há uma descrição expressa do conceito abrangido por cada item avaliativo.

Mediante análise, constatou-se que 50% dos RAE apresentam atribuição da pontuação máxima (6) a todos os 10 itens avaliativos, conforme formulários dos estagiários

Etg2, Etg3, Etg4 e Etg7. Os demais (Etg1, Etg5, Etg6 e Etg8) apresentam alguma variação de pontuação que oscila entre 4, 5 e 6, conforme demonstrado no Quadro 11.

| <b>Quadro 11 – Itens de avaliação dos estagiários, pelos seus supervisores</b> |             |             |             |             |             |             |             |             |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Itens avaliativos</b>   | <b>Etg1</b> | <b>Etg2</b> | <b>Etg3</b> | <b>Etg4</b> | <b>Etg5</b> | <b>Etg6</b> | <b>Etg7</b> | <b>Etg8</b> |
| Capacidade de aprender   | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           |
| Iniciativa   | 5           | 6           | 6           | 6           | 5           | 6           | 6           | 5           |
| Interesse  | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 4           |
| Responsabilidade   | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           |
| Participação   | 6           | 6           | 6           | 6           | 5           | 6           | 6           | 5           |
| Relacionamento Humano  | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 6           | 5           |
| Qualidade de trabalho  | 5           | 6           | 6           | 6           | 6           | 5           | 6           | 5           |
| Conhecimentos  | 5           | 6           | 6           | 6           | 5           | 5           | 6           | 5           |
| Assiduidade  | 6           | 6           | 6           | 6           | 5           | 6           | 6           | 6           |
| Segurança  | 6           | 6           | 6           | 6           | 5           | 5           | 6           | 5           |

Fonte: Relatórios de Atividade do Estágio (RAE).

Os dados indicam que as maiores pontuações foram alcançadas nos itens Capacidade de aprender e Responsabilidade. As menores estão presentes nos itens Conhecimento, Iniciativa, Qualidade de Trabalho e Segurança. Merece destaque o fato de que nenhum dos supervisores utilizou o espaço destinado ao registro textual sobre as observações em relação à pontuação atribuída a cada um dos itens avaliativos, nem mesmo nos casos em que o estagiário não auferiu a pontuação máxima em algum dos itens submetidos à avaliação.

#### 7. Orientações pedagógicas da Instituição de Ensino ao estudante

Este item do formulário é o único destinado ao registro das orientações firmadas pela respectiva instituição de ensino a cada ciclo avaliativo dos estagiários. Da revisão dos RAE que compõe o *corpus* desta análise, identificou-se que nenhuma das instituições de ensino realizou qualquer registro, o que permite inferir que, se há alguma avaliação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que realizam estágio não-obrigatório na autarquia, essa informação não tem sido formalmente registrada no RAE pelas instituições de ensino.

Esse dado traz em si parte do que os estudos acadêmicos sobre o estágio consideram como fator de insucesso desses programas formativos. Na medida em que o distanciamento das instituições de ensino abre espaço para a perda da contextualização entre os currículos e as atividades realizadas no estágio, compromete sua efetividade e favorece a precarização das

relações que podem se estabelecer entre estudantes e os locais em que realizam o estágio, conforme concluem Pereira (2011), Costa (2016) e Ramalheiro *et al.* (2017).

Esse distanciamento será novamente abordado no conjunto da discussão dos dados produzidos nos grupos de discussão e nas entrevistas, conforme item 3.3.

### **3.2 Dados Produzidos na Análise de Conteúdo dos RAE, Grupos de Discussão e Entrevistas**

Para a análise dos resultados optou-se pela utilização da técnica de análise categorial, de que trata a metodologia de análise de conteúdo concebida por Bardin (1977), uma vez que os dados analisados são textos escritos pelos próprios estudantes (RAE e grupo de discussão) ou transcritos (entrevistas), além dos dados produzidos pelos supervisores (grupo de discussão e entrevista), de acordo com os objetivos de pesquisa previamente delimitados. No caso das entrevistas, tornou-se necessário realizar a gravação.

De início, os dados do RAE, dos grupos de discussão e das entrevistas foram objeto de uma leitura inicial de pré-análise, de forma que a aproximação com o conteúdo do material viabilizasse um contato mais abrangente, especialmente por considerar que os dados possuíam três fontes distintas (RAE, grupos de discussão e entrevistas), dois grupos de participantes (estagiários e supervisores) e formatos distintos de apresentação (texto: RAE e grupos de discussão; e áudio: entrevistas). Essa leitura inicial foi fundamental para compreender a dimensão e as relações estabelecidas entre os dados produzidos, bem como para direcionar os esforços de categorização.

Ainda como resultado da pré-análise, optou-se pela não realização de ajustes ortográficos, especialmente os de pontuação e de concordância verbal e nominal nos dados produzidos nos grupos de discussão, e preservou-se a versão original em que os posicionamentos foram manifestados pelos participantes. A única intervenção restringiu-se à separação de algumas palavras que ficaram registradas com a ausência de espaço.

Dessa leitura inicial, confirmou-se que o *corpus* de análise compreenderia todo o conteúdo dos 8 (oito) RAE (questões abertas: 3 e 7), dos grupos de discussão e das entrevistas, de forma a assegurar o percurso metodológico inicialmente estabelecido, na busca pela saturação dos dados.

O volume de dados que integraram o *corpus* mostrou-se como um desafio imposto à etapa de decomposição, definição das unidades de registro e definição das categorias de análise. Entretanto, foi um desafio necessário e instigante para que fosse possível caminhar

em direção ao alcance dos objetivos de pesquisa, já que se buscou compreender o fenômeno da formação sob a perspectiva dos sujeitos, o que exigiu exploração do conteúdo das narrativas dos estudantes e supervisores.

O *corpus* de análise (dados brutos) foi decomposto em unidades de registro (orações, frases e parágrafos) que guardavam sentido próprio e que, na sucessão de codificação de novas unidades, contribuíram para a emergência das categorias, organizadas de acordo com a aderência temática comum das unidades, às quais foram agrupadas de maneira com que cada uma integrasse apenas uma categoria específica, de forma exclusiva, sem que houvesse unidade sem vinculação às categorias que emergiram dos dados.

Diante do volume de dados e para viabilizar uma organização que possibilitasse o sequenciamento, a identificação da origem, a indicação dos sujeitos, a tabulação das unidades de registro e o agrupamento das categorias, sem perder de vista as relações estabelecidas no conjunto de todo o levantamento, utilizou-se planilha eletrônica do *Microsoft Excel*, com a estrutura disposta no Quadro 12, por meio da qual os dados brutos foram transpostos em unidades de registro, detalhadamente classificadas.

| <b>Quadro 12 – Estrutura de organização das unidades de registro, para categorização</b> |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
| <b>Sujeito</b>   | <b>Origem do dado</b>  | <b>Localização do registro</b>  | <b>Unidade de registro</b>  | <b>Subcategoria</b>                                     | <b>Categoria</b>                              |
| Identificação dos Estagiários (Etg n) e Supervisores (Sup n) produtores dos dados        | Vinculação do dado produzido à sua fonte: RAE, Grupo de Discussão (GD) ou Entrevista | Item do RAE (3 ou 7); Dia de produção do dado no GD (D1, D2 ou D3); ou Entrevista | Transcrição da oração/frase/parágrafo definida como unidade de registro | Agrupamento inicial/detalhado das Categorias de Análise | Agrupamento temático das Unidades de Registro |

Fonte: O Autor (2020).

A opção pela utilização da planilha eletrônica mostrou-se fundamental para a organização e classificação das unidades de registro, o que contribuiu para o desenvolvimento da etapa de discussão dos dados produzidos, uma vez que foi possível promover, com maior clareza, a segregação das subcategorias e categorias de análise.

Sem pretensão específica de promover análise quantitativa, do conjunto das unidades de registro que integram o *corpus* de análise, foi possível identificar que o grupo de discussão dos estagiários produziu o maior volume de dados da pesquisa, conforme indicado no Quadro 13. Isso pode ser justificado pelas características próprias do grupo de discussão, com interação entre os participantes, facilitado pela utilização do aplicativo de mensagens

*WhatsApp*, além do número de voluntários e tempo de duração das discussões, quando comparado, por exemplo, com as entrevistas.

| <b>Quadro 13 – Volume de dados produzidos (unidades de registro)</b> |               |                           |                    |
|--|---------------|---------------------------|--------------------|
| <b>Sujeitos</b>  | <b>RAE</b>    | <b>Grupo de discussão</b> | <b>Entrevistas</b> |
| Supervisores   | Não se aplica | 74                        | 30                 |
| Estagiários  | 23            | 254                       | 14                 |
| <b>Total</b>   | <b>23</b>     | <b>328</b>                | <b>44</b>          |

Fonte: O Autor (2020).

A opção pela realização de grupos de discussão virtuais, por meio do aplicativo de mensagens eletrônicas, mostrou-se produtiva, especialmente por ter viabilizado, no caso dos estagiários, a interação com os posicionamentos dos demais participantes, o que viabilizou a constituição de um importante *corpus* de análise. Os dados brutos, antes da segregação temática das unidades de registro, indicaram, por exemplo, que 45% das mensagens de texto postadas foi resultante da interação entre os pontos de vista dos próprios estudantes, conforme demonstrado no Quadro 14.

| <b>Quadro 14 – Origem dos textos postados no grupo de discussão dos estagiários</b> |   |  |               |
|---|---|--|---------------|
| <b>Estagiário</b>   | <b>Número de respostas resultantes da interação com outros estudantes</b> | <b>Número de respostas diretas às questões colocadas pelo mediador</b> | <b>Total*</b> |
| Etg01   | 6   | 14   | 20            |
| Etg02   | 9   | 9  | 18            |
| Etg03   | 22  | 23   | 45            |
| Etg04   | 5   | 9  | 14            |
| Etg05   | 12  | 10   | 22            |
| Etg06   | 21  | 11   | 32            |
| Etg07   | 8   | 22   | 30            |
| Etg08   | 3   | 7  | 10            |
| <b>Total</b>  | <b>86</b>   | <b>105</b>   | <b>191</b>    |
| <b>% de postagens</b>   | <b>45%</b>  | <b>55%</b>   | <b>100%</b>   |

Fonte: O Autor (2020).

\* dados brutos, anteriores à segmentação em unidades de registro.

Durante a condução dos grupos de discussão não se identificou, pelas disposições e cadência dos textos, sinais de ansiedade ou de alguma aflição/constrangimento por parte dos participantes, talvez pela opção de utilização de aplicativo de mensagem, de uso comum em várias necessidades de comunicação do dia a dia, sem necessidade de deslocamento físico, como também pelo sigilo na identificação dos mesmos.



Apesar de haver uma indicação do tempo de duração de cada dia de discussão, especialmente para que fosse possível aos estudantes uma melhor organização de sua agenda acadêmica e das atividades de estágio, eventualmente algumas postagens foram formalizadas após o horário inicialmente estabelecido. No último dia de discussão, um dos estagiários solicitou ao moderador a expansão do tempo para a discussão, o que foi consultado ao grupo e autorizado, já que importava, para a pesquisa, que os sujeitos pudessem se expressar de acordo com seu ritmo e disponibilidade.

Por meio da análise de conteúdo foi possível estabelecer subcategorias e categorias que permitiram caracterizar o significado que os estagiários expressam em relação à experiência formativa do estágio na Administração Pública Federal. Mostrou-se valioso perceber o posicionamento dos sujeitos, tanto nos grupos de discussão, quanto nas entrevistas. No caso da análise promovida nos RAE, oportuno registrar que esses documentos foram preenchidos antes mesmo dos estudantes terem sido convidados a participar da pesquisa.

De acordo com Bardin (1977) esse tipo de análise funciona por operações de desmembramento do texto em unidades de registro e, mediante agrupamento do seu conteúdo, estabelece categorias que representem ideias comuns das referidas unidades. Definiu-se como opção metodológica trabalhar com subcategorias e categorias emergentes dos dados constantes dos RAE, grupos de discussão e entrevistas.

O processo de tratamento sistemático envolveu a leitura e a interpretação objetiva das unidades de registro (frases/orações), especificadas de acordo com agrupamento semântico de seu conteúdo. A identificação dos sentidos e significados, de cada um das unidades de registro que integraram o *corpus* de análise, viabilizou o processo de estabelecimento das referidas subcategorias e categorias, detentoras de campos de significação distintos entre cada uma delas.

Para auxiliar na delimitação da análise e viabilizar o melhor detalhamento e discussão dos dados, as categorias iniciais foram estruturadas após agrupamento preliminar dos atributos e características específicas das unidades de registro, mediante a emergência de subcategorias, conforme disposto no Quadro 15.

| <b>Quadro 15 – Subcategorias de análise</b>  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <b>Categoria</b>                             | <b>Subcategoria</b>                   |
| <b>Autorreconhecimento e autorrealização</b> | Aproximação com o mercado de trabalho |
|  | Expectativa x realidade               |
|  | Identidade profissional               |
|  | Posicionamento emotivo                |

| <b>Quadro 15 – Subcategorias de análise</b>     |   |
|---|---|
| <b>Categoria</b>                                | <b>Subcategoria</b>                     |
| <b>Experiência e desenvolvimento de saberes</b> | Contextualização entre teoria e prática |
|   | Integração dos pilares formativos       |
|   | Processualidade da formação             |
|   | Competências genéricas                  |
| <b>Perspectiva de futuro</b>                    | Efetivação de vínculo empregatício      |
|   | Preparo para o mercado de trabalho      |
| <b>Reflexão crítica</b>                         | Esforço                                 |
|   | Proatividade                            |
|   | Relações de poder                       |
|   | Ambiente organizacional                 |
| <b>Suporte formativo</b>                        | Retribuição pecuniária                  |
|   | Suporte da Instituição de ensino        |
|   | Suporte da supervisão                   |

Fonte: O Autor (2020).

A delimitação de campos de significação foi determinante para estabelecer a homogeneidade semântica das unidades de registro e, conseqüentemente, de cada uma das cinco categorias de análise, de forma que para integrar uma delas, as unidades de registros não poderiam possuir dubiedade de significação.

Com isso, buscou-se assegurar a unicidade de sentidos dentro de cada categoria, bem como estabelecer distinção entre categorias diferentes. Resumidamente, buscou-se eliminar, dentro das categorias, unidades que se sobrepusessem ou fossem redundantes com outra categoria.

Com esses procedimentos foi possível estabelecer as delimitações conceituais para cada uma das 5 (cinco) categorias de análise emergentes, conforme Quadro 16.

| <b>Quadro 16 – Categorias de análise</b>        |   |
|---|---|
| <b>Categoria</b>                                | <b>Conceito atribuído</b>   |
| <b>Autorreconhecimento e autorrealização</b>    | Expressa a percepção dos sujeitos quanto à contribuição do estágio na sua formação e abrange aspectos envolvidos na aproximação com o mercado de trabalho, no confronto entre as expectativas iniciais e a realidade vivenciada, na identificação pessoal com a posição profissional e nos posicionamentos emotivos que expressam o valor atribuído à experiência formativa.  |
| <b>Experiência e desenvolvimento de saberes</b> | Expressa o processo de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, viabilizado por meio das experiências vivenciadas e compreendidas pelos estudantes durante o processo formativo do estágio. Agrupa os posicionamentos dos sujeitos quanto aos aspectos de ordem material, observados na execução de suas atividades, envolvendo a contextualização entre teoria e prática, integração dos pilares formativos, natureza processual da formação e o aperfeiçoamento de saberes viabilizado pela proximidade com o ambiente profissional. |

| <b>Quadro 16 – Categorias de análise</b> |  |
|--|--|
| <b>Categoria</b>                         | <b>Conceito atribuído</b>  |
| <b>Perspectiva de futuro</b>             | Indica o estabelecimento de expectativas e projeções de um novo modo de ser e/ou um novo local ou posição profissional almejados pelos estudantes, como consequência decorrente da condição de estagiário, associados à preparação para o mercado de trabalho e o desejo de efetivação de vínculos empregatícios.  |
| <b>Reflexão crítica</b>                  | Diz respeito aos posicionamentos que revelam o estabelecimento de juízo de valor aos aspectos positivos e negativos, vivenciados no ambiente em que realizam o estágio, para além das questões de cunho curricular ou pedagógico. Abrange a atuação dos pares, autoavaliação, esforço, proatividade, relações de poder e compreensão do ambiente organizacional. Essa categoria comporta as unidades de registro que possuem posicionamentos críticos declarados expressamente pelos sujeitos. |
| <b>Suporte formativo</b>                 | Reúne o conjunto de posicionamentos que os sujeitos atribuem aos elementos que atuam como estruturas formais de suporte ao desenvolvimento do estágio. Compreende a bolsa estágio e a supervisão realizada pelas instituições de ensino e pela autarquia onde o estágio é realizado.   |

Fonte: O Autor (2020).

O Quadro 17 contém o resumo da categorização das unidades de registro extraídas dos posicionamentos manifestados por estudantes e supervisores, e que integram o *corpus* de análise desta pesquisa. A indicação do número de unidades de registro visa apenas demonstrar o esforço empreendido para a produção, sistematização e categorização dos dados.

| <b>Quadro 17 – Panorama geral dos dados produzidos, por categoria e subcategoria de análise</b> |   |                    |           |                   |                 |                     |                   |                 |              |
|---|---|--------------------|-----------|-------------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------|--------------|
| <b>Categorias</b>   | <b>Subcategoria</b>                     | <b>Estagiários</b> |           |                   |                 | <b>Supervisores</b> |                   |                 | <b>Total</b> |
|   |   | <b>RAE</b>         | <b>GD</b> | <b>Entrevista</b> | <b>Subtotal</b> | <b>GD</b>           | <b>Entrevista</b> | <b>Subtotal</b> |              |
| <b>Autorreconhecimento e autorrealização</b>  | Aproximação com o mercado de trabalho   | 0                  | 8         | 0                 | 8               | 2                   | 1                 | 3               | <b>11</b>    |
|   | Expectativa x realidade                 | 0                  | 11        | 0                 | 11              | 2                   | 3                 | 5               | <b>16</b>    |
|   | Identidade profissional                 | 0                  | 25        | 2                 | 27              | 1                   | 0                 | 1               | <b>28</b>    |
|   | Posicionamento emotivo                  | 2                  | 13        | 2                 | 17              | 0                   | 0                 | 0               | <b>17</b>    |
|   | <b>Subtotal</b>                         | <b>2</b>           | <b>57</b> | <b>4</b>          | <b>63</b>       | <b>5</b>            | <b>4</b>          | <b>9</b>        | <b>72</b>    |
| <b>Experiência e desenvolvimento de saberes</b>   | Competências genéricas                  | 4                  | 8         | 0                 | 12              | 0                   | 0                 | 0               | <b>12</b>    |
|   | Contextualização entre teoria e prática | 3                  | 37        | 0                 | 40              | 9                   | 5                 | 14              | <b>54</b>    |
|   | Integração dos pilares formativos       | 0                  | 6         | 0                 | 6               | 2                   | 0                 | 2               | <b>8</b>     |
|   | Processualidade da formação             | 5                  | 36        | 0                 | 41              | 9                   | 3                 | 12              | <b>53</b>    |
|   | <b>Subtotal</b>                         | <b>12</b>          | <b>87</b> | <b>0</b>          | <b>99</b>       | <b>20</b>           | <b>8</b>          | <b>28</b>       | <b>127</b>   |
| <b>Perspectiva de futuro</b>  | Efetivação de vínculo empregatício      | 1                  | 15        | 0                 | 16              | 2                   | 1                 | 3               | <b>19</b>    |
|   | Preparo para o mercado de trabalho      | 5                  | 10        | 0                 | 15              | 3                   | 1                 | 4               | <b>19</b>    |
|   | <b>Subtotal</b>                         | <b>6</b>           | <b>25</b> | <b>0</b>          | <b>31</b>       | <b>5</b>            | <b>2</b>          | <b>7</b>        | <b>38</b>    |
| <b>Reflexão crítica</b>   | Ambiente organizacional                 | 0                  | 27        | 2                 | 29              | 15                  | 7                 | 22              | <b>51</b>    |
|   | Esforço                                 | 1                  | 2         | 5                 | 8               | 6                   | 1                 | 7               | <b>15</b>    |
|   | Proatividade                            | 0                  | 11        | 0                 | 11              | 3                   | 1                 | 4               | <b>15</b>    |
|   | Relações de poder                       | 0                  | 6         | 0                 | 6               | 2                   | 2                 | 4               | <b>10</b>    |

| <b>Quadro 17 – Panorama geral dos dados produzidos, por categoria e subcategoria de análise</b> |                                  |             |            |            |            |              |            |            |            |
|---|----------------------------------|-------------|------------|------------|------------|--------------|------------|------------|------------|
| Categorias  | Subcategoria                     | Estagiários |            |            |            | Supervisores |            |            | Total      |
|   |                                  | RAE         | GD         | Entrevista | Subtotal   | GD           | Entrevista | Subtotal   |            |
|   | <b>Subtotal</b>                  | <b>1</b>    | <b>46</b>  | <b>7</b>   | <b>54</b>  | <b>26</b>    | <b>11</b>  | <b>37</b>  | <b>91</b>  |
| Suporte formativo   | Retribuição pecuniária           | 2           | 16         | 2          | 20         | 4            | 2          | 6          | 26         |
|   | Suporte da Instituição de ensino | 0           | 10         | 0          | 10         | 4            | 1          | 5          | 15         |
|   | Suporte da supervisão            | 0           | 13         | 1          | 14         | 10           | 2          | 12         | 26         |
|   | <b>Subtotal</b>                  | <b>2</b>    | <b>39</b>  | <b>3</b>   | <b>44</b>  | <b>18</b>    | <b>5</b>   | <b>23</b>  | <b>67</b>  |
| <b>Total</b>  |                                  | <b>23</b>   | <b>254</b> | <b>14</b>  | <b>291</b> | <b>74</b>    | <b>30</b>  | <b>104</b> | <b>395</b> |

Fonte: O Autor (2020).

A apresentação dos dados constantes do Quadro 17, especificamente em relação à quantificação das unidades de registro, não possui vinculação a qualquer intenção de promover análise estatística ou de comparabilidade entre as categorias que emergiram dos dados produzidos. Apenas demonstra o esforço empreendido ao longo da etapa de produção, sistematização e categorização dos dados, além de fornecer um panorama geral dos elementos conceituais que estão presentes nos discursos dos sujeitos que participam do estágio, no campo de pesquisa, conforme será discutido no próximo item.

### 3.3 Discussão dos Resultados

Antes de tratar da discussão das categorias de análise definidas a partir dos dados produzidos junto aos relatórios de atividades do estágio, grupos de discussão e entrevistas, alguns achados, de ordem geral, serão dispostos nos próximos parágrafos, pois trazem perspectivas, observações e proposições que surgiram durante a produção e categorização dos dados.

O acesso aos Relatórios de Atividades do Estágio (RAE), obtidos após aproximação do campo e identificação dos sujeitos da pesquisa, revelou que o formulário adotado pelo FNDE, para o registro periódico da avaliação dos estagiários, apresenta alguns aspectos que devem ser considerados pela equipe de Gestão de Pessoas da autarquia, caso desejem aprimorar as rotinas de avaliação.

Inicialmente, ficou evidenciado que não há distinção entre o modelo de formulário utilizado para a avaliação dos estagiários de nível médio e de nível superior. Esse fato demonstra a necessidade de aperfeiçoamento do modelo de avaliação, já que as estruturas curriculares desses dois níveis de ensino são, obrigatoriamente, distintas e, portanto,

demandam um processo de contextualização e de avaliação estruturado em suas especificidades e objetivos formativos.

A adoção de um modelo de formulário, com a ressalva apontada no parágrafo anterior, mostra-se interessante para padronizar o conjunto de informações que a autarquia julga relevante como subsídio para a tomada de decisão na condução do programa de estágio não-obrigatório. Entretanto, a estrutura com que os itens avaliativos são apresentados pode limitar o registro de outras dimensões que conduzam ao conhecimento da formação vivenciada pelos estagiários, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Da forma como está estabelecido, diante do conjunto de dados produzidos, é possível compreender que o referido formulário, especialmente na perspectiva dos supervisores e das instituições de ensino, cumpre, prioritariamente, uma função protocolar. Na ausência de outras estratégias institucionais (tais como reuniões, rodas de conversa, visitas técnicas), que poderiam tornar o processo de acompanhamento e avaliação dos estagiários menos burocrático e mais dialógico, o RAE se impõe como um fim em si mesmo.

Destaca-se, por exemplo, a maneira de distribuição dos itens do formulário, com poucos campos disponíveis para que, tanto o supervisor da autarquia, quanto a instituição de ensino possam realizar um registro mais expressivo do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades contextualizadas com a estrutura curricular acadêmica. A necessidade de maior envolvimento das instituições de ensino, como será discutido nos próximos parágrafos, é peça chave para a efetividade do estágio não-obrigatório, como confirmam os estudos de Pereira (2011), Fin (2015) e Costa (2016).

Nesse ponto, é importante que a autarquia dedique atenção especial para o fato de que as instituições de ensino têm deixado de realizar o registro das suas observações, apesar do RAE dedicar espaço específico para essa finalidade. Essas informações estão ausentes em todos os Relatórios que foram disponibilizados pela unidade de Gestão de Pessoas do FNDE e analisados neste processo investigativo, o que confirma a dificuldade de aproximação com as instituições de ensino, já que a própria autarquia aceita o recebimento dos RAE com preenchimento incompleto, o que configura a natureza protocolar do processo de avaliação.

Entretanto, apesar dessas fragilidades, a autoavaliação dos estudantes, registrada no RAE, é uma importante ferramenta para a produção de representações pessoais do momento formativo vivenciado no estágio e torna o preenchimento do formulário um momento que também contribui para a criação de sentido, pois é uma oportunidade para que eles interpretem o que têm aprendido, conforme compreensão defendida por Le Boterf (2003). O

mesmo entendimento se aplica ao processo de produção de dados, pelos sujeitos, nos grupos de discussão e nas entrevistas.

### 3.3.1 Categorias de análise

Os próximos parágrafos são dedicados à exposição da discussão das descobertas do processo investigativo, no que diz respeito às categorias e subcategorias de análise que emergiram dos dados empíricos produzidos juntos aos sujeitos (estagiários e supervisores), a partir dos Relatórios de Atividades de Estágio (RAE), Grupos de Discussão (GD) e das Entrevistas.

Para melhor organização, a discussão das categorias e subcategorias será apresentada na mesma ordem em que estão registradas no Quadro 17, de forma que seja possível compreender como se caracterizam os significados da experiência formativa, atribuídos pelos sujeitos, por meio da análise de conteúdo das unidades de registro, a partir dos aspectos semânticos que as identificaram como categorias comuns.

Para contribuir com a contextualização da discussão, optou-se pela transcrição de algumas unidades de registros produzidas por estagiários e supervisores. Essas unidades são representativas da base da argumentação utilizada na discussão, apoiada pela base teórica da pesquisa.

No início da discussão de cada categoria, optou-se pela retomada, com apresentação segregada, das informações gerais sobre os dados produzidos e agrupados em cada uma das cinco categorias gerais que constam do Quadro 17, no intuito de aproximar os momentos de produção e de análise dos dados.

#### 1. Autorreconhecimento e autorrealização

Esta categoria foi concebida para agrupar os dados que expressaram a percepção dos sujeitos quanto à contribuição do estágio para sua formação. Abrange aspectos envolvidos na aproximação com o mercado de trabalho, no confronto entre as expectativas iniciais e a realidade vivenciada, na identificação pessoal com a posição profissional, nos posicionamentos emotivos e no valor atribuído à experiência formativa.

Do total das 395 unidades de registro que compõem o *corpus* de análise, 72 integraram a categoria **autorreconhecimento e autorrealização**, distribuídas nas subcategorias indicadas no Quadro 18, às quais passarão a ser discutidas.

| <b>Quadro 18 – Autorreconhecimento e autorrealização</b> |                    |           |                   |                 |                     |                   |                 |              |
|--|--------------------|-----------|-------------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------|--------------|
| <b>Subcategoria</b>                                      | <b>Estagiários</b> |           |                   |                 | <b>Supervisores</b> |                   |                 | <b>Total</b> |
|  | <b>RAE</b>         | <b>GD</b> | <b>Entrevista</b> | <b>Subtotal</b> | <b>GD</b>           | <b>Entrevista</b> | <b>Subtotal</b> |              |
| Aproximação com o mercado de trabalho                    | 0                  | 8         | 0                 | 8               | 2                   | 1                 | 3               | <b>11</b>    |
| Expectativa x realidade                                  | 0                  | 11        | 0                 | 11              | 2                   | 3                 | 5               | <b>16</b>    |
| Identidade profissional                                  | 0                  | 25        | 2                 | 27              | 1                   | 0                 | 1               | <b>28</b>    |
| Posicionamento emotivo                                   | 2                  | 13        | 2                 | 17              | 0                   | 0                 | 0               | <b>17</b>    |
| <b>Subtotal</b>  | <b>2</b>           | <b>57</b> | <b>4</b>          | <b>63</b>       | <b>5</b>            | <b>4</b>          | <b>9</b>        | <b>72</b>    |

Fonte: O Autor (2020).

Em relação à **aproximação com o mercado de trabalho**, os sujeitos participantes da pesquisa atribuem ao estágio não-obrigatório o papel de uma importante oportunidade, que ultrapassa a simples perspectiva de futuro profissional. Os estudantes, no percurso da experiência formativa, já manifestam o sentimento de efetivamente terem ingressado no mercado de trabalho.

Isso revela que as vagas disponibilizadas pelos órgãos que integram a Administração Pública Federal também são compreendidas como uma oportunidade de primeiro emprego, atributo que não se reduz à iniciativa privada. Já os supervisores apresentam uma compreensão mais detida à oportunidade de conhecimento do ambiente profissional.

Etg7: O que me motivou a fazer estágio foi minha vontade de fazer parte do mercado de trabalho e ter um contato inicial com a administração pública.

Etg3: A importância é ter como experiência do primeiro emprego...

Sup4: É a oportunidade de conhecer o mercado de trabalho das áreas de interesse, os processos tratados, os gargalos e as oportunidades, sem a "burocracia contratual" que a efetivação traz.

Sup7: Eu acho que é bom para o estudante ter contato com a vida profissional, mas ao mesmo tempo ele não tem a mesma carga de responsabilidade, a mesma carga de cobrança de um profissional já contratado.

Os achados agrupados nessa subcategoria são corroborados por Pereira (2011), Lavall e Barden (2014) e Gonzaga *et al.* (2015), na medida em que se confirmam, nesses estudos, que o estágio, mesmo com todas as dificuldades estruturais identificadas, tanto nas instituições de ensino, quanto nos contextos profissionais, é tido como uma valiosa estratégia de formação para os jovens, exatamente por atender ao anseio de terem um primeiro contato com as relações socioprofissionais presentes nos ambientes de trabalho. Os dados produzidos demonstraram que essa é uma compreensão comum, relatada pelos estagiários e supervisores.

De forma geral, os estudantes demonstram satisfação com a oportunidade de estagiarem na autarquia e reconhecem o valor que essa aproximação poderá significar na

trajetória do seu percurso profissional. Esse aspecto é fundamental e deve ser um dos pontos centrais a serem considerados na implementação e condução desse programa formativo, uma vez que indica o potencial dos órgãos públicos como espaço de formação dos jovens, tanto nos aspectos instrumentais, como nas dimensões de desenvolvimento de subjetividades, como está demonstrado no conjunto das categorias que integram esta discussão.

Essa centralidade em relação ao potencial propulsor da trajetória profissional deve estar presente e ser explorada pelas entidades públicas e privadas que ofertam vagas de estágio, seus gestores e supervisores, bem como pelas instituições de ensino superior, como um dos eixos condutores da formação dos estudantes, de forma que a experiência seja proveitosa e vinculada aos objetivos de aprendizagem. Com isso, é possível reduzir o desvirtuamento e o uso inadequado do estágio como mecanismo de obtenção de mão de obra a baixo custo, como confirmam os estudos do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2003), Viana *et al.* (2012) e Nakayama e Brito (2016).

A subcategoria **expectativa x realidade** emergiu dos relatos dos sujeitos quando foram convidados a expressar com quais expectativas haviam chegado para realizar o estágio não-obrigatório na autarquia e em que medida tais expectativas haviam, ou não, se confirmado ao longo do período de aprendizagem. Para alguns estudantes, as expectativas iniciais foram confirmadas pelo contexto de realidade vivenciado no local em que participam do estágio. Para outros, a realidade vivenciada superou, positivamente, as expectativas iniciais:

Etg1: Na verdade só cheguei pensando que poderia aprender mais do que na faculdade e foi isso q aconteceu.

Etg3: Minha expectativa está sendo exatamente como eu imaginava...o que eu imaginava, antes de eu entrar no estágio eu já imaginava, assim, o ambiente, né, as coisas que eu ia fazer, já me imaginava ali dentro daquela empresa, fazendo o estágio, o que tinha que fazer, dos meus serviços que me passavam, então já tinha aquela noção em mente do que eu tinha que fazer dentro do estágio. E se concretizou sim, o comportamento no ambiente, tudo.

Etg7: A minha superou, na verdade, porque eu não tinha muita noção realmente do que eu ia fazer aqui dentro, não tinha noção nenhuma do que eu ia fazer, de como ia ser, de se eu ia ter competência para fazer tudo, sabe?

Entretanto, nos dados produzidos, essa subcategoria emergiu com alguma distinção em relação à significação das expectativas relatadas pelos sujeitos. No caso dos estagiários, os relatos apontam para o fato de que a expectativa está sempre presente, em maior ou menor grau, nas motivações que os levam a participar da experiência formativa. Já os supervisores expressaram em suas colocações a percepção de que os estagiários não possuem expectativa prévia ou, se existentes, seriam reduzidas.



Sup8: Eu acho que na maioria das vezes eles chegam com pouca expectativa, visto que possivelmente ainda não conhecem o mundo profissional ou conhecem pouco. A expectativa maior é passar a ganhar algum dinheiro...

Sup7: Olha, se eles vêm com expectativa, assim, de algum crescimento, eu acho que nem sempre é confirmada. Mas eu, muitos deles eu acho que a expectativa é meio nebulosa.

Sup7: De um modo geral e até profissional mesmo, eles não sabem muito bem porque eles estão fazendo o que estão fazendo. Estão fazendo porque precisam fazer, mas não têm muita expectativa, não sabem muito bem onde vão chegar e onde querem chegar.

Essa divergência revela a necessidade de que a formação seja compreendida a partir do seu movimento, de maneira não estanque, e da abertura de espaço para que os sujeitos que aprendem possam falar sobre sua formação e reconfigurar, conforme dispõe Dominicé (2012), os termos de verdade, objetividade e prova que se fixaram com rigidez no debate científico, para que se evite, por exemplo, no caso específico do estágio não-obrigatório, adoção de perspectivas únicas que considerem apenas o olhar dos gestores e supervisores sobre o processo de formação.

Merece destaque o fato de que o arranjo institucional de programas de formação, especialmente aqueles voltados para jovens e adultos, deve estabelecer a necessidade de prévio compartilhamento das expectativas dos sujeitos em processo de aprendizagem, em torno das quais a condução pedagógica no ambiente profissional deve girar, conforme aponta, por exemplo, a *Practice Principles for Excellence in Teaching and Learning* (VICTORIA STATE GOVERNMENT, 2020). Entretanto, essa centralidade se demonstrou ausente nos dados produzidos.

Essa compreensão também é defendida por Bandura *et al.* (2008), já que no percurso de seu desenvolvimento, os sujeitos atuam como agentes e são capazes, a partir de suas expectativas iniciais, ainda que não compartilhadas, de influenciar o próprio funcionamento e o contexto no qual se estabelecem suas relações sociais.

Reconhecer a existência e institucionalizar mecanismos de diálogo sobre as expectativas que se apresentam, no início do estágio, e se alteram, ao longo da vivência formativa, é uma tarefa necessária que devem atuar sobre o processo de significação que os sujeitos desenvolvem no seu contexto de aprendizagem.

Nesse aspecto, os relatos dos estagiários, ao ressaltarem suas expectativas, não são simples palavras, tomadas isoladamente apenas em seu conteúdo léxico. Ao contrário, revelam a potência dos discursos, repletos de inúmeros sentidos elaborados no contexto social e materializados nos seus significados, conforme preconizado por Vigotski (2001).

Apesar da divergência, os dados revelam que o estágio cumpre um papel especial ao oportunizar o primeiro contato dos estudantes com o mercado de trabalho, mesmo nas vagas disponibilizadas pela Administração Pública Federal, como já discutido.

Para além do desenvolvimento de técnicas instrumentais para execução de tarefas que compoem o ambiente de atuação dos futuros profissionais, a pesquisa demonstrou também que o estágio não-obrigatório viabiliza o desenvolvimento de habilidades que não estavam detalhadamente previstas na estrutura curricular acadêmica. Este efeito é corroborado por Barros *et al.* (2014), Falcetta (2018) e Barbarash (2016)

Etg2: o estágio nos possibilitou a ser mais sérios diante situações, comprometidos com o que fazemos e ter mais responsabilidade com as coisas.

Etg8: sim, pois já meio que estamos "maduros" em algumas questões. Por exemplo: Como se comportar diante entrevistas, ser mais competente e etc.

Os dados revelaram que os estagiários manifestam autorreconhecimento com a sua **identidade profissional**, pois assumem as responsabilidades pelas tarefas que lhe são atribuídas, se investem no papel de trabalhadores e demonstram senso de pertencimento em relação às responsabilidades das unidades administrativas em que atuam. Essa compreensão é compartilhada pelos supervisores:

Etg3: Minhas atividades é na área de prestações de contas, trabalhando com o sistema Sei e entres outras atividades administrativas. Eu vejo que eles me veem como uma pessoa responsável, que dedica ao seu trabalho, sempre faço os trabalhos direitinho e certinho e vejo que eles sentem que isso é uma presença muito importante pra eles lá na área do...

Etg6: Falo por mim, depois que comecei a trabalhar no FNDE amadureci e aprendi bastante com tudo aqui!!

Etg7: Atualmente estou trabalhando no organograma do FNDE, fazendo alterações e incrementando-o e estou gostando bastante

Sup7: Eu acho que ser estagiário significa vivenciar oportunidades de aprendizado, autoconhecimento e criação de identidade profissional.

Essa perspectiva desperta uma importante reflexão, em razão do senso comum que habita a avaliação negativa que os indivíduos atribuem à dificuldade produtiva do serviço público, invariavelmente acusado como ineficiente. Em que pese essa generalização equivocada, em relação à capacidade de entrega do setor público, o espaço de formação viabilizado pelo estágio não-obrigatório consegue inspirar e marcar positivamente a trajetória dos estudantes.

Também merece destaque o resultado que se observou em relação ao tipo de tarefa atribuída ao estagiário. Os dados indicaram que a execução de atividades significativas, com algum impacto no alcance dos objetivos da autarquia, contribui para o processo de formação da identidade profissional, já que reconhecem e atribuem valor ao fato de participarem, em

alguma medida, do esforço para o alcance dos objetivos do contexto profissional em que atuam, o que é confirmado pela necessidade de autenticidade das atividades, como preceituam Smith (2012) e Kiriri (2019).

Etg7: é um colaborador que não está ali só de fachada, ele está ali realmente para ajudar, para auxiliar e para ajudar a empresa a atingir os seus objetivos. Então, assim como um colaborador o estagiário também eu sinto que faz parte da empresa sim...eu contribuo bastante para o trabalho lá em cima, porque assim, a empresa ela anda com todas as partes, né, então cada coordenação ali faz seu trabalho, cada coordenação tem seus objetivos e suas metas. Então assim, eu acho que eu realmente ajudo bastante a cumprir os objetivos e as metas lá do gabinete, da assessoria, e minha autoavaliação é que eu estou sendo bastante eficaz na empresa.

Etg3: Eu gosto muito de fazer o cadastro, cadastrar os ofícios né? E fazer os PDF, renomear e fazer a expedição. Na verdade, eu gosto de todos os serviços que eles passam para mim, não tenho exclusão de nenhum...Ser estagiário é ser um membro importante dentro da empresa, isso para mim é ser um estagiário, ser importante dentro da empresa.

Das narrativas, foi possível constatar que a construção da identidade profissional é mais um processo em desenvolvimento e de auto-interpretação crítica, do que um produto que possa ser previamente estabelecido apenas sob a perspectiva da rigidez curricular, sem que seja levado em consideração o contexto e a forma com que cada sujeito atua, de forma ativa, na realidade vivenciada. Essas disposições são confirmadas, principalmente, pelas abordagens teóricas de Josso (2004) e Bandura *et al.* (2008).

Etg7: Era basicamente isso, meu trabalho, atender telefone e transferir....e assim, eu comecei a fazer de tudo lá, comecei a mexer no e-mail, encaminhar os e-mails, a mexer nos processos, aí hoje em dia eu faço muitas coisas e posso dizer que aprendi muito aqui dentro da FNDE, muito mesmo, foi meu primeiro contato com o mercado de trabalho e foi incrível, incrível mesmo. Atualmente contribuo bastante, porque quando os colaboradores da minha sala ficaram de férias aprendi as suas funções e sempre busco desafios, como o último, que foi incrementar o organograma / força de trabalho do FNDE. ... você tem que ser diferente tem que ter uma postura profissional, então assim, para mim pelo menos eu percebi totalmente isso aqui dentro.

Os dados também foram fundamentais para revelar a profundidade do **posicionamento emotivo** que os estagiários carregam da experiência formativa, elemento que é possível quando se dedica esforço para compreender o processo formativo sob a perspectiva dos que aprendem. Os relatos, expressos nas palavras dos estudantes, indicam a potência do seu conteúdo e externalizam os sentidos que povoam o subtexto não escrito, presente na relação entre pensamento e palavra, reforçados pela perspectiva teórica de Vigotski (2001).

Etg3: Experiência ótima. Está valendo, e eu já estou, assim, sentindo um aperto, daqui para o final de dezembro já vou sair né...

Etg5: No decorrer do estágio com o conhecimento que estou adquirindo, consegui me apaixonar ainda mais pela área e ter certeza de que estou no caminho certo.

Etg6: São experiências que a gente nunca esquece. É criado um vínculo, não tem jeito. Aprendi muito com esse estágio quero levar tudo o que eu aprendi pra vida toda.

Etg7: ... minha equipe é ótima e me acolheu desde o começo contribuindo muito para o meu serviço...porque eu realmente me identifiquei muito com a empresa e amei trabalhar aqui, né?

## 2. Experiência e desenvolvimento de saberes

Esta categoria reuniu os dados que expressaram o processo de desenvolvimento de saberes, viabilizado por meio das experiências vivenciadas e compreendidas pelos estudantes, durante a participação no estágio não-obrigatório. Agrupou também os posicionamentos dos sujeitos quanto aos aspectos de ordem material, observados na execução de suas atividades, e envolveram a contextualização entre teoria e prática, integração dos pilares formativos e natureza processual da formação.

Essa categoria emergiu com grande presença no discurso dos estagiários e supervisores, e reforçaram o fato de que a expectativa pelo desenvolvimento de saberes e habilidades, presente antes e durante a realização do estágio, caracteriza a realidade experimentada pelos sujeitos no transcorrer da formação viabilizada pelo estágio, o que é confirmado pelos estudos acadêmicos e pelas disposições normativas indicadas nesta pesquisa.

Das 395 unidades de registro que compõem o *corpus* de análise, 127 integraram essa categoria, distribuídas nas subcategorias indicadas no Quadro 19. Foi a categoria que agrupou o maior número de unidades de registro nos dados produzidos.

| Quadro 19 – Experiência e desenvolvimento de saberes |             |           |            |           |              |            |           |            |
|--|-------------|-----------|------------|-----------|--------------|------------|-----------|------------|
| Subcategoria   | Estagiários |           |            |           | Supervisores |            |           | Total      |
|  | RAE         | GD        | Entrevista | Subtotal  | GD           | Entrevista | Subtotal  |            |
| Competências genéricas                               | 4           | 8         | 0          | 12        | 0            | 0          | 0         | 12         |
| Contextualização entre teoria e prática              | 3           | 37        | 0          | 40        | 9            | 5          | 14        | 54         |
| Integração dos pilares formativos                    | 0           | 6         | 0          | 6         | 2            | 0          | 2         | 8          |
| Processualidade da formação                          | 5           | 36        | 0          | 41        | 9            | 3          | 12        | 53         |
| <b>Subtotal</b>                                      | <b>12</b>   | <b>87</b> | <b>0</b>   | <b>99</b> | <b>20</b>    | <b>8</b>   | <b>28</b> | <b>127</b> |

Fonte: O Autor (2020).

Na subcategoria **competências genéricas** foram agrupadas as unidades de registro com conteúdo indicativo das competências genéricas, aqui consideradas aquelas que não estão associadas específica ou exclusivamente à área de formação dos estagiários participantes da

pesquisa. Entretanto, os sujeitos compreendem e descrevem essas competências, de aspecto mais comportamental, como importantes vias para o seu desenvolvimento, no contexto de aprendizagem do estágio não-obrigatório. São relatos mais pontuais, mas que também revelam a importância da experiência na formação dos jovens.

Etg8: respeito, responsabilidades e principalmente competência ... experiência profissional, relacionamento corporativo/humano.

Etg7: o cumprimento das ordens dos superiores, cumprimento com o horário e disciplina.

Etg3: percebi que vai ampliando mais, assim, né, a gente vai observando... É mais conhecimento... Assiduidade, Pontualidade, Responsabilidade, Prestativa e Organizada.

Etg5: Oportunidade; conhecimento prático; experiência; amadurecimento.

Esses dados ajudam a confirmar que, de fato, a participação em programas de estágio viabiliza o desenvolvimento de novos saberes, o que de certa forma ratifica os objetivos normalmente desenhados para esse tipo de formação. A própria Lei n.º 11.788/2008, ao atribuir ao estágio o papel de conferir o “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular”, também ressalta seu valor em relação ao “desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, s/p).

Neste ponto específico, as diretrizes trazidas pela Lei do Estágio (n.º 11.788/2008) apontam para um cenário potencial e real de desenvolvimento para os que participam do estágio não-obrigatório, o que inclui o ambiente profissional da Administração Pública Federal. Entretanto, conforme disposições dos próximos parágrafos deste Capítulo 3, a aproximação efetiva das instituições de ensino e o aperfeiçoamento do processo de avaliação ainda são desafios importantes para esse programa formativo.

A subcategoria **contextualização entre teoria e prática** demonstrou que as narrativas dos sujeitos, tanto estagiários quanto supervisores, reforçam o reconhecimento, com grande homogeneidade, da importância do estágio não-obrigatório para a integração necessária entre a estrutura curricular e o exercício das atividades desempenhadas no estágio. Essa constatação é ratificada pelos estudos de Pereira (2011), Zabalza Beraza (2016) e Santos e Nóbrega (2017).

Etg1: desde que entrei no estágio tbm melhorei muito os meus textos e aprendi como funciona o atendimento a imprensa... me permitiu a aprender na prática muito mais do que aprendi em sala de aula... Como estudando de jornalismo a área de assessoria é melhor entendida na prática... algo q quando os professores apenas explicavam não era possível compreender totalmente.

Etg5: Nos permite colocar em prática o que aprendemos na teoria... podemos ter uma visão mais clara e ampla do que realmente é a nossa profissão... O meu curso é todo voltado para a área pública. Então, tudo o que via em sala de aula me ajudava a compreender as atividades aqui no estágio. No início quando entrei no estágio foi bem complexo entender os processos. Mas depois quando o professor começava a

explicar o mesmo assunto, começava a ficar interessante e ficava com mais vontade de aprender sobre. E o que eu aprendia aqui no estágio, eu conseguia levar para a aula. Já teve casos onde eu consegui desenvolver ótimos trabalhos e apresentações somente por estar estagiando aqui e dominar o assunto. Muitos assuntos também me ajudaram na hora da prova.

Sup7: Ajuda a sair da teoria e partir para a experiência e para a vivência, ao mesmo tempo com responsabilidade e um nível de tensão menor, com a possibilidade de troca com um grupo profissional.

Significa dizer que a dicotomia entre teoria e prática, por vezes reclamadas nos contextos formativos, e ressaltada em alguns dos estudos que integram o referencial teórico desta pesquisa, não se faz presente como uma característica definidora do estágio não-obrigatório conduzido na autarquia. Ao contrário, foi possível identificar a complementariedade que se estabelece entre as abordagens teóricas/acadêmicas e as práticas profissionais exercidas pelos estudantes, cuja importância é corroborada por Zabalza Beraza (2016).

Mesmo que não seja possível afirmar que esse contexto específico, de integração teoria x prática, seja uma realidade comum aos demais espaços em que o estágio não-obrigatório é realizado, especialmente no setor público, os dados produzidos confirmam essa possibilidade.

Essas considerações ajudam a confirmar a necessidade de aprimoramento dos Relatórios de Atividades do Estágio (RAE), para que seja oportunizado aos estudantes mecanismos que viabilizem o registro de sua vivência formativa, a partir da identificação da associação entre os aspectos teóricos e práticos, o que é inviabilizado pela atual estrutura com que o formulário aborda essa questão.

Na estrutura atual do RAE, é utilizada uma escala numérica de 1 a 10 para que o aluno indique em que nível o conhecimento teórico recebido na escola tem auxiliado no desenvolvimento do estágio. Também não é abordada a contribuição que as atividades práticas têm conferido ao desempenho acadêmico.

Os dados também confirmam a importância do estágio não-obrigatório para o desenvolvimento do que Bandura *et al.* (2108) denomina de crença de autoeficácia, por viabilizar a exposição dos sujeitos às experiências vicariantes, que contribuem para o aumento do repertório das experiências de domínio, às quais poderão auxiliar os estudantes no percurso formativo e profissional.

Etg5: Acho que na verdade é o estágio que contribui com o que estamos aprendendo. Quando temos debates em sala de aula por exemplo. Sinto uma maior segurança para expor meus conhecimentos sobre os assuntos abordados, justamente por estar vivenciando no estágio... Portarias, resoluções e legislação aprendi primeiro aqui no

estágio. Somente depois fui estudar em sala de aula. Aí eu já conseguia dominar bem o assunto. Me ajudou muito.

Etg7: Também sinto essa segurança maior pra dar minha opinião é argumentar em sala de aula por causa do estágio.

Sup8: Já ouvi de alguns estagiários, super empolgados, que estavam estudando na faculdade exatamente o tema do estágio e que viram que sabiam muito do assunto e conseguiam opinar nas aulas e dar seus depoimentos da realidade lá fora.

As unidades de registro que integram essa subcategoria indicam que o estágio não-obrigatório é compreendido pelos estudantes e supervisores como uma importante estratégia formativa, ao agregar valor recíproco na relação teoria e prática, apesar das deficiências reveladas no conjunto dos dados produzidos e confirmadas nos estudos acadêmicos que integram o referencial teórico desta pesquisa, especialmente aqueles que abordam o distanciamento e a ausência de articulação efetiva entre as instituições de ensino e os órgãos que ofertam vagas de estágio, tais como Fin (2015), Pereira (2011), Costa (2016) e Ramalheiro *et al.* (2017).

A subcategoria **integração dos pilares formativos** confirmou que os estagiários e os supervisores atribuem à formação, viabilizada pelo estágio não-obrigatório, significados que não se resumem às disposições curriculares ou ao desenvolvimento de alguma habilidade técnica ou comportamental específica. Essa compreensão dos sujeitos, presente nos dados produzidos, coaduna-se com a perspectiva de Dominicé (2012) e Macedo (2012), já que a partir da narrativa dos sujeitos é possível conhecer o processo de formação e reconhecer que seus limites ultrapassam as linhas dos dispositivos curriculares e normativos.

Desse modo, para além das reflexões e associações que comumente se estabelecem entre teoria e prática, o contexto em que as relações sociais ocorrem são fundamentais para o desenvolvimento de outras dimensões e acabam por viabilizar maior acesso ao conhecimento do processo formativo, o que é referendado por Dominicé (2012) e Macedo (2012), além de integrar o centro das teorias social cognitiva e histórico-cultural, voltadas para o desenvolvimento humano:

Etg1: mas isso não cabe apenas para a área profissional, religião, social, educacional e acho q até mesmo psicológico vc trabalha com uma certa formação.

Etg2: Eu tenho esse mesmo pensamento, a nossa formação é baseada a partir de nossas experiências.

Etg5: Educação, caráter, personalidade. Tudo isso faz parte do processo de formação de uma pessoa.

Sup8: Ser estagiário é como ser um aprendiz, um aspirante. Mas a verdade é que as minhas experiências como supervisora eu sempre coloquei os estagiários para contribuírem com a bagagem que eles têm da vida. Sempre coloquei eles para fazerem projetos e apresentarem propostas, a partir da realidade deles, mas tudo a partir da resposta deles em quererem se envolver.

A subcategoria **processualidade da formação** agrupou o segundo maior conjunto das unidades de registro da categoria **Experiência e desenvolvimento de saberes**. Os dados por ela agrupados revelam os significados que os sujeitos atribuem ao seu processo formativo, especialmente caracterizado por relatos povoados de palavras e expressões marcadas pela aproximação de contexto, temporalidade, continuidade, transição, transformação e processo, por meio das quais expressam o que pensam sobre a sua formação.

Etg7: achei que fosse demorar para eu ter esse conato, e também para eu sair, assim, meio que da fase de criança para realmente querer trabalhar, sabe? Eu não tinha noção do mercado de trabalho, eu não tinha noção nenhuma, por exemplo, as coisas básicas, intranet, e-mail da empresa, essas coisas básicas que eu não tinha noção nenhuma e hoje em dia eu tenho total noção... você realmente entende como funciona o mercado de trabalho e entende que você não pode ser mais aquela pessoa que você era antes.

Sup7: Na verdade, a formação ela não se esgota, em um curso, em uma faculdade, um processo contínuo, e eu acho que tem que ser mesmo, porque o tempo todo eu acho que ser o humano aprende, o tempo todo.

Sup8: Eu falo por mim, que tb fiz estágio, esse é um lugar onde se pode errar com mais tranquilidade e com orientação. Tb é possível testar possibilidades profissionais e como eu me adapto e percebo aquela possibilidade e as minhas habilidades para fora do estágio.

Entender os benefícios e os impactos do programa de estágio não-obrigatório, na perspectiva de que seus resultados devem ser estruturados como processo e não apenas como produto apenas das exigências normativas, curriculares e protocolares, é fundamental para aumentar a sua efetividade formativa e deve integrar a base de sua institucionalização nos órgãos e empresas concedentes de vagas.

Infelizmente, da observação e da vivência adquirida ao longo dos anos de atuação dentro do serviço público federal, é possível afirmar que a prática e a gestão do estágio não-obrigatório ainda são centradas nos dispositivos normativos protocolares, sem dedicação de esforço institucional suficiente por parte dos órgãos concedentes de vagas, para explorar o potencial transformador do programa na vida dos estudantes e no próprio ambiente organizacional.

Um novo olhar sobre o estágio deve considerar que espaços formativos viabilizam não só ensino, mas também são beneficiários da aprendizagem proporcionada pelas relações que se estabelecem no contexto da prática, como ratificado pelos estudos de Falcetta (2018) e Eun (2019), que demonstram os benefícios intercambiáveis construídos no ambiente de aprendizagem.

É de se ressaltar, também, que a processualidade da formação está povoada de significação que se estrutura por meio das experiências vicariantes, naturalmente presentes no contexto da interação e da observação, programada ou incidental, dos estudantes com outros



estagiários, servidores, terceirizados, supervisores e gestores da autarquia. Essa observação, como confirmado por Bandura *et al.* (2008), atua na modelagem de novos padrões de resposta/aprendizagem dos estagiários.

Etg5: Não vamos nos esquecer do convívio diário que temos com os funcionários. Isso nos amadurece. Aprendemos com eles também (os bons). No modo de agir, de responder e-mails, de resolver conflitos, de se portar em uma reunião e como expor suas ideias. Eu observo muito eles...

Etg7: Porque eu acho também que você aprende muito com a conversa, com pessoas que já passaram ou passam pelo mesmo que você, sabe? Com certeza, é uma coisa assim que eu não imaginava que ia ser desse jeito, não imaginava mesmo que eu teria esse contato com pessoas que sabem mais do que eu, que são mais experientes, pra aprender mesmo...

Desse processo de modelagem de novos padrões de resposta, o sujeito que até então observava e aprendia, a partir das relações interpessoais, passa à condição de novo paradigma observado, ao atuar como agente e a influenciar, em razão do desenvolvimento intrapessoal, o processo de aprendizagem de outros estagiários. Esse processo transacional, dos sujeitos com o meio em que atuam, em suas dimensões concretas e intangíveis, atribui valor ao que é vivido e inscreve-se na trajetória formativa, conforme preconizado por Josso (2004).

Os dados também ressaltam a capacidade de interpretação e reflexão dos estudantes em relação a sua própria trajetória formativa.

Etg3: Pra ajudar eles já no serviço, tanto quando chegam outros estagiários novos e eles estão muito ocupados com os trabalhos deles lá, e aí eles passam para mim passar o que eles já tinham passado para mim de início, que tem essa coisa de repetição, de estar passando, para eles não ficarem o tempo todo ali se ocupando e aí o que eu já aprendi de início, que eles passaram para mim, aí eu já vou passando para os estagiários novos, para não perder tempo.

A capacidade de agência, de que trata Bandura *et al.* (2008), também está demonstrada nas unidades de registro que integram a subcategoria processualidade da formação, ao reforçar o movimento que se faz presente no desenvolvimento dos estagiários, à medida em que passam a exercer maior domínio em relação ao seu contexto e às atividades que executam, o que indica maiores níveis de crença de autoeficácia.

Etg7: você não pode desistir, você tem essa tarefa, você está ali, se você não sabe você pesquisa na internet, você pergunta para alguém e faz. Eu mesmo não gosto de deixar nada sem fazer.

Sup8: Porque acredito que o estágio não é para a pessoa ficar só ouvindo e executando, como um robô, mas também para participar do contexto, e viver a experiência também do que é fazer parte de uma equipe, ter suas responsabilidades, e isso ajuda a exercitar as motivações e também eles contribuem para o nosso contexto.

Os dados confirmam, ainda, que os estudantes utilizam as suas recordações-referências como forma de refletir e simbolizar os elementos concretos (saber-fazer/conhecimentos) e os intangíveis (emoções e valores), inscritos no seu percurso formativo. Essas recordações são utilizadas como um importante inventário que é mobilizado em outras situações profissionais ou formativas. Esse mecanismo, presente nas narrativas dos sujeitos, é corroborado pelos estudos de Josso (2004).

Etg3: E vem gente que logo de cara “Ah isso aqui é muito difícil”, se não aprendeu logo de cara já acha que não vai conseguir, aí já desiste logo “não vou ficar aqui, isso aqui não é para mim, não vou conseguir”, aí já vai... Desiste. Tem gente que desiste mesmo. Quando eu cheguei eu achei que eu não ia dar conta nos primeiros momentos, mas quando a gente tem essa persistência de ir em frente...

Etg7: e quando você entra você fica bem perdido, fica até com medo né, eu fiquei até com medo, assim, de falar alguma coisa errada no telefone, só que você vai perdendo o medo, isso é com o tempo mesmo, eu sentia até um pouco de medo de falar com algum deputado e falar alguma coisa errada, sabe? Aí com o tempo você vai perdendo esse medo, perdendo tudo isso que te deixa mais na sua, assim, e começa a conversar mais com o pessoal, começa a ir atrás de trabalho, aí tudo vai melhorando, assim...

### 3. Perspectiva de futuro

As unidades de registro que compõem essa categoria de análise indicam o estabelecimento de expectativas e projeções de um novo modo de ser, ou de um novo local ou posição profissional almeçados pelos estudantes, como resultado do processo de formação vivenciado no estágio não-obrigatório. Envolve a preparação para o mercado de trabalho e o desejo de efetivação de vínculo empregatício, na autarquia em que realizam o estágio.

Das 395 unidades de registro que compõem o *corpus* de análise, 38 integraram essa categoria, distribuídas nas subcategorias indicadas no Quadro 20.

| Quadro 20 – Perspectiva de futuro  |             |           |            |           |              |            |          |           |
|------------------------------------|-------------|-----------|------------|-----------|--------------|------------|----------|-----------|
| Subcategoria                       | Estagiários |           |            |           | Supervisores |            |          | Total     |
|                                    | RAE         | GD        | Entrevista | Subtotal  | GD           | Entrevista | Subtotal |           |
| Efetivação de vínculo empregatício | 1           | 15        | 0          | 16        | 2            | 1          | 3        | 19        |
| Preparo para o mercado de trabalho | 5           | 10        | 0          | 15        | 3            | 1          | 4        | 19        |
| <b>Subtotal</b>                    | <b>6</b>    | <b>25</b> | <b>0</b>   | <b>31</b> | <b>5</b>     | <b>2</b>   | <b>7</b> | <b>38</b> |

Fonte: O Autor (2020).

O desejo de efetivação de vínculo empregatício, com a autarquia, e a percepção de preparo para o mercado de trabalho estão bastante presentes nos significados que os sujeitos atribuem à experiência do estágio não-obrigatório, mesmo ao considerar que, no contexto dos

órgãos públicos, a efetivação de vínculo empregatício ocorre, prioritariamente, por meio de concurso público. Entretanto, as expectativas por uma vaga de emprego, ainda que seja na condição de prestador de serviços terceirizados, marcam o discurso dos estudantes e dos supervisores.

Essa expectativa, potencializada por situações concretas de contratações de estagiários, efetivadas em momentos anteriores, revela-se como impulso motivador dos estudantes em relação à demonstração de um bom desempenho das atividades por eles desenvolvidas durante o estágio. Eles almejam o reconhecimento e a adoção, por parte do FNDE, de critérios de mérito em futuras contratações de serviços terceirizados.

Etg7: Eu cheguei sem expectativa de ser contratado, porém me envolvi bastante com o trabalho e hoje almejo muito essa chance.

Etg2: ... já ouvir muito é relatos de estagiários que desempenharam excelentes trabalhos, e acabaram sendo efetivados, até mesmo meu setor, a maioria dos terceirizados são ex estagiários, isso é o que acabou me incentivando a continuar aqui, mesmo a carga horária sendo alta e o salário não sendo compatível.

Sup8: e essa possibilidade é rara na administração pública da forma como eu conheço. Rara, mas conheço casos que começaram como estagiários e hj são contratados como terceirizados.

Sup4: Há pouco tempo, contratamos por processo seletivo um antigo estagiário, de 2017, mas que se sobressaía tanto à época que quando surgiu a vaga nós o chamamos para a entrevista.

Os dados revelam também que a expectativa alcança a possibilidade de futura nomeação, por meio de concurso, para o quadro de pessoal da autarquia. Essa informação ajuda a compreender como o estágio não-obrigatório, nos órgãos que integram a administração pública, cumpre também um importante papel ao estimular o interesse dos estudantes por seguir a carreira pública.

Etg7: mas a minha a minha intenção é realmente ficar aqui dentro e no futuro fazer um concurso para entrar aqui de novo, porque eu gostei muito da empresa e me identifiquei muito. Não imaginava.

A expectativa por uma colocação profissional não se restringe à efetivação de vínculo dentro da autarquia em que os estudantes realizam o estágio. Na verdade, os dados também indicam o interesse dos estagiários, a partir da autoavaliação de preparo para o mercado de trabalho, em exercer alguma atividade profissional, no ambiente público ou privado, logo em seguida da experiência formativa do estágio não-obrigatório, o que demonstra o desenvolvimento da crença de autoeficácia, bem como pelo amadurecimento das experiências de domínio, viabilizadas no curso da sua formação (BANDURA *et al.*, 2008).

Etg3: Isso. Então eu também não fico acomodada só esperando: “ah eu vou ficar aqui”. Eu estou assim, procurando, jogando currículo para tudo quanto é canto, porque se for pra ser contratada aqui quando só Deus sabe, tudo bem, se não pode ser em outro lugar que vai ser tudo bem também.

Etg3: A minha perspectiva é logo terminar o estágio e já quero logo engatar em um emprego, enquanto estou nesse decorrer do tempo que eu estou no estágio eu sempre estou enviando currículos para empresas que tenham vaga de emprego, que tenha a ver com a minha área, sempre estou mandando currículo.

#### 4. Reflexão Crítica

Esta categoria agrupa os dados referentes aos posicionamentos críticos dos sujeitos, em relação aos aspectos positivos e negativos vivenciados no local em que realizam o estágio não-obrigatório, para além das questões de cunho curricular ou pedagógico. Envolve a compreensão do ambiente organizacional, esforço, proatividade e relações de poder.

Nessa categoria estão 91 das 395 unidades de registro que compõem o *corpus* de análise, organizadas nas subcategorias indicadas no Quadro 21.

| Quadro 21 – Reflexão crítica |             |           |            |           |              |            |           |           |
|------------------------------|-------------|-----------|------------|-----------|--------------|------------|-----------|-----------|
| Subcategoria                 | Estagiários |           |            |           | Supervisores |            |           | Total     |
|                              | RAE         | GD        | Entrevista | Subtotal  | GD           | Entrevista | Subtotal  |           |
| Ambiente organizacional      | 0           | 27        | 2          | 29        | 15           | 7          | 22        | 51        |
| Esforço                      | 1           | 2         | 5          | 8         | 6            | 1          | 7         | 15        |
| Proatividade                 | 0           | 11        | 0          | 11        | 3            | 1          | 4         | 15        |
| Relações de poder            | 0           | 6         | 0          | 6         | 2            | 2          | 4         | 10        |
| <b>Subtotal</b>              | <b>1</b>    | <b>46</b> | <b>7</b>   | <b>54</b> | <b>26</b>    | <b>11</b>  | <b>37</b> | <b>91</b> |

Fonte: O Autor (2020).

As deficiências do **ambiente organizacional** não são apenas observadas. Supervisores e estagiários refletem e atuam sobre essas dificuldades, compreendem o contexto em que vivenciam a experiência formativa e, a partir daí, viabilizam novas formas de pensar e fazer o estágio. De forma geral, os significados atribuídos pelos sujeitos são convergentes e caracterizados pela nitidez com a qual as fragilidades do ambiente em que realizam o estágio são percebidas e manifestadas, ainda que partam de perspectivas distintas, em razão do papel exercido por cada grupo de sujeitos (estudantes e supervisores).

Os posicionamentos são ativos, corroborados pela capacidade de agência tratada por Bandura *et al.* (2008) e externam, na conjugação do pensamento e da palavra, a potência dos sentidos que se materializam nos significados consolidados, no decorrer daquele contexto

histórico formativo. São expressos pelos sujeitos, na condição de autores e atores que vivenciam a formação, de maneira individual e coletiva (VIGOTSKI, 2001).

As fragilidades organizacionais, inicialmente apontadas como suposição que dificultaria o processo de aprendizagem nas oportunidades do estágio não-obrigatório na Administração Pública federal, circunscritas à deficiência de acompanhamento das instituições de ensino e da supervisão exercida na autarquia, alargaram-se para elementos revelados no dia a dia vivenciado no estágio, bastante presentes nas narrativas dos estudantes e supervisores, o que é ratificado pelo estudo de Oliveira (2009).

Entretanto, tais elementos tornam-se fundamentais para o fortalecimento da capacidade de análise crítica e de ação dos sujeitos sobre o contexto em que a aprendizagem ocorre, em razão da expressiva carga vicariante (BANDURA *et al.*, 2008) e do conteúdo de recordações-referências (JOSSO, 2004) que irão compor o repertório cognitivo, emocional e relacional, principalmente dos estagiários.

Etg3: Vejo que falta um pouco de profissionalismo na organização...ja vi situação do próprio funcionário ficar de picuinhas com estagiários com a chefe presente e não fez nada, não soube resolver o que estava acontecendo. Vi estagiários ser promovido conseguido uma vaga só por conta de amizades lá dentro.

Etg5: Poxa Isso é muito ruim. Quando o estagiário entra, no primeiro dia, ficamos completamente perdidos. Alguns já são mais maduros, já teve alguma experiência profissional. Mas outros, é realmente a primeira vivência no ramo. Pode até traumatizar. No caso de terceirizados. Vejo que alguns não passam o serviço, ou não explicam direito. Como se estivesse com medo de serem trocados. Isso acontece muiiiiito. Já vi estagiários pedindo ajuda e ninguém ajudar.

Sup8: Em uma das áreas que eu trabalhei a gente dizia que quando o estagiário era muito bom ele não ia durar lá com a gente... esses rapidamente arrumavam outros estágios em que trabalhavam menos horas e ganhavam mais, às vezes com mais perspectivas de crescimento. Para se ter uma ideia já na entrevista ficávamos na dúvida se contratávamos o que era muito bom ou se o outro que nem era tão bom só para não ter que ficar com tanta rotatividade...que louco, isso me parece estar fora da ordem.

Das dificuldades encontradas no ambiente em que o estágio é realizado, também se destaca o fato de que os estudantes demonstram incômodo quando lhes são atribuídas tarefas que não possuam importância institucional ou mesmo alinhamento com o conteúdo curricular da sua área de formação. Na mesma direção, os supervisores também reconheceram a necessidade de envolver os estudantes em atividades que sejam significativas. Essa compreensão é corroborada por Smith (2012), Costa (2016), Nakayama e Brito (2016) e Kiriri (2019).

Etg3: É, é só repetitivo, você sente necessidade de aprender outras coisas diferentes, só faço aquilo lá, então se tiver algo diferente que a gente possa aprender, poderia sim passar para a gente.

Sup4: E sim, infelizmente ainda tem casos de estagiários que estão apenas para "tapar buraco", executando atividades preteridas pelos demais. Com isso, não são desenvolvidos e acredito até que vira uma "bola de neve". A pessoa entra motivada, mas não se sente desenvolvida e aproveitada, então acaba desmotivando, o que pode influenciar em trabalhos futuros, por deixar de acreditar no que é feito na administração pública.

Sup7: Não, que eu me lembre. Mas isso sempre me incomodou. Eu já vi casos em que o trabalho do estagiário era o que ninguém queria fazer, coisas irrelevantes: entregar documento, tirar cópias, enfim, não que ele não possa fazer isso, mas só isso, não faz sentido...ficam ali fazendo como se fosse o cartório, é para tirar cópia, digitalizar, arquivar, entregar, quando eles poderiam estar aprendendo mais coisas. Eu acho que isso é um problema que existe e dificulta o processo do estágio...

Ao contrário do que apontam os resultados da análise documental dos RAE, os dados produzidos nos grupos de discussão e entrevista indicam, em alguma medida, a existência de atribuições de atividades aos estagiários, descontextualizadas do currículo acadêmico. Entretanto, esse achado não está presente de forma generalizada no campo de pesquisa selecionado, como confirma o conjunto de dados produzidos.

A utilização dos estagiários como mão de obra, dentro da autarquia, foi ressaltada apenas nos dados produzidos junto aos supervisores. Apesar de não ser uma característica com forte presença nos relatos dos sujeitos, essa fragilidade levanta uma preocupação que infelizmente não é recente, como confirma o estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2003), entre outros que integram esta pesquisa.

Sup8: Vejo que no fnde também estagiario é uma grande esperança de mão de obra para serviços em que faltam pessoal e não há como conseguir servidor ou contratados.

Sup7: Demandas e responsabilidades que às vezes não são pra eles. Muitas vezes são tratados como terceirizados e não como aprendizes.

Sup7: Eu acho que dificulta quando o fato de muitas vezes as chefias atribuírem ao estagiário uma responsabilidade que não é dele, contar com o estagiário como uma força de trabalho como se ele já tivesse esse vínculo de profissional e não ver o estagiário como estudante. Então, não se quer ensinar para o estagiário, quer que ele traga só a contribuição, não tem a via de retorno.

Talvez justifique a ausência, nas narrativas dos estudantes, da percepção em relação à utilização das vagas de estágio, como estratégia para a substituição de força de trabalho, com custo reduzido, o fato dos estagiários afirmarem a identidade profissional do lugar em que estagiam, sem que eventuais desvios lhes chamem a atenção.

As **relações de poder**, estabelecidas no contexto do estágio, também estão no campo de observação e reflexão crítica dos estagiários e supervisores. De forma geral, os dados revelam que os estudantes, em algumas situações, se percebem em um lugar de menor importância, o que pode ser confirmado pelo incômodo que emerge dos dados produzidos.

Etg6: Eu também já vi isso, acha que só porque é estagiário pode falar o que quer.

Etg5: Um mau exemplo de servidor. Tem servidor que chega e vira a cara pra gente. Não dá nem um bom dia. Educação não tem nada a ver com o cargo da pessoa. Educação vem de berço. E isso é ruim, porque muitos a gente admira pela inteligência e profissionalismo mas se tratando de educação a admiração vai embora.

Etg3: Acho que a partir de que entramos num ambiente de trabalho, temos que ter ética, respeito um para com o outro, tanto de estagiários para estagiários, como para os próprios funcionários lá dentro, a muitas focas lá dentro e as vezes nem o próprio supervisor ou chefe não consegue amenizar as situações.

Os dados revelam que o estágio, além de atuar na dimensão saber-fazer, viabiliza o desenvolvimento da dimensão saber-ser e o refletir sobre esses saberes. Essa perspectiva, ratificada por Josso (2004), está presente nos posicionamentos que integram essa categoria, principalmente quando abordam padrões de comportamento positivos e negativos, observados no contexto em que realizam o estágio.

Os supervisores, apesar de reconhecerem que as relações de poder, no ambiente de aprendizagem, podem não favorecer os estudantes, não demonstram estratégias por eles utilizadas para mitigar o problema e para tornar o contexto de aprendizagem mais aberto e reflexivo em relação à democratização das relações sociais estabelecidas entre os atores envolvidos no programa formativo, inclusive como prática pedagógica que poderia ser institucionalizada.

Sup7: Eles não reclamam, são o lado mais fraco da relação e precisam do trabalho.

Sup4: Também nunca ouvi nenhuma reclamação, mas concordo que não por não haver descontentamento, mas sim por medo de represálias.

Também é importante destacar que a Portaria/FNDE n.º 137, de 31 de março de 2014 (BRASIL; FNDE, 2014), não indica meios e estratégias para a preparação de supervisores, gestores, servidores e terceirizados em relação ao recebimento, acompanhamento e apoio aos estudantes, em um momento de aprendizagem fundamental para a formação. Além da ausência normativa, constatou-se a inexistência de programação institucional com alguma estruturação, voltada para essa preparação.

Conforme confirmado por Smith (2012), essa fragilidade no processo de preparação/indução do ambiente organizacional e das pessoas que nele atuam, ao limitar o conhecimento das expectativas e das características do estágio não-obrigatório, compromete a eficácia dos programas de formação e limitam o potencial dos seus objetivos.

É importante que o FNDE dedique especial atenção para atualização dos seus normativos internos e, principalmente, das rotinas de gestão do programa de estágio não-obrigatório, de forma que a autarquia, seus prestadores de serviço, servidores, gestores e supervisores sejam preparados para atuar na formação dos estudantes em processo de

aprendizagem. Uma das estratégias possíveis pode ser viabilizada por meio de ações de capacitação desses agentes internos, conforme proposição constante do produto técnico que integra esta Pesquisa, detalhado em tópico específico desta dissertação.

As dificuldades também são relatadas nos dados que indicam o **esforço** dos estagiários para compatibilizar seus horários de estudos com as demais atividades do dia a dia, além das dificuldades de deslocamento. Esses fatores são importantes para a compreensão do contexto e da forma com que os estudantes se posicionam, pois, mesmo diante desses limitadores, não houve dado produzido que indicasse desânimo ou vontade de desistir do estágio.

Etg7: O que dificulta a realização do estágio para mim é o tempo de estudo, porque muitas vezes eu chego cansado em casa e, sei lá, eu durmo muito fácil, eu chego em casa eu falo assim: “eu vou estudar”, e quando eu vejo... a faculdade exige muito da gente, principalmente nos semestres finais, é uma coisa, assim, que você fica louco... Faculdade... Não é nem o estágio, é meio que mais a faculdade mesmo que atrapalha, não que atrapalha, é que deixa você meio doido, assim, sabe?

Sup7: Conciliar estudo e estágio, longos deslocamentos, ansiedades, dúvidas, conflitos e cobranças dos familiares... eu acho também que a rotina deles é uma rotina pesada, a maioria deles mora longe, têm dificuldades...

Ainda que não seja uma realidade que possa ser confirmada em todos os contextos, e entre todos os sujeitos, os dados indicam que os desafios do ambiente organizacional são contornados, por alguns estudantes, por meio da busca ativa de atividades e tarefas que agreguem conhecimento e que façam valer a pena o tempo dedicado ao estágio. Compreensão similar é ratificada no estudo de Kiriri (2019).

Significa dizer que esses estagiários percebem, reconhecem, refletem e interferem sobre os rumos da sua aprendizagem dentro da autarquia, o que contribui para o processo de significação do seu percurso formativo, imbricado pelas relações sociais vivenciadas a cada dia.

Etg3: É... Tem que tomar a frente, tomar atitude, tem que ter ... Ah tem isso para você fazer? Você vai lá, você pergunta, você oferece. Você quer ajuda? Tem algo que a gente possa ajudar?

Sup8: E também vejo que os estagiários tem sede de crescer nas empresas se gostarem e se derem bem e tiverem essa oportunidade.

Mesmo diante dos limitadores que emergiram na categoria **reflexão crítica**, há compreensão tanto dos estagiários, conforme dados agrupados em outras categorias de análise, quanto dos supervisores, em relação ao esforço e à importância do contexto da autarquia para o desenvolvimento desses estudantes, já que ficou demonstrado, por meio do conjunto de dados desta pesquisa, o reconhecimento atribuído ao papel do estágio não-



obrigatório para a redução da dicotomia teoria x prática, aproximação com o mercado de trabalho e amadurecimento desses jovens, no movimento contínuo de sua formação.

Sup7: Sim, exatamente, sempre vai ter sentido eles estarem no estágio, e não somente para estar ali à disposição. Isso facilita também porque eles podem aprender alguma coisa... acho que o fato do FNDE ser um órgão de educação vinculado à área de educação, eu acho que a gente pode dar mais valor a esse processo de estágio, de formação, para entregar melhor esses profissionais. Então eu acho que onde se tem essa mentalidade eu acho que também facilita. E eu acho que é a disposição mesmo do órgão em ter estagiários, eu vejo que é uma área que se tem muito empenho em ter o estágio, em manter o estágio, apesar de tudo, apesar de cortes, apesar de uma série de coisas, existe um empenho. Eu acho que isso facilita também a realização de estágio aqui. E a abertura que as equipes têm para receber o estagiário, eu vejo que existe sim demanda, existe abertura, são bem recebidos, mesmo com pouco conhecimento aqui desse processo.

A disposição do FNDE em receber estudantes e contribuir com a sua formação é destacada nas narrativas, especialmente dos supervisores. Isto também foi perceptível na ocasião de aproximação e obtenção das informações para a estruturação desta pesquisa. Mesmo com suas dificuldades, o FNDE tem sido um importante espaço para a formação dos estagiários.

## 5. Suporte formativo

As unidades de registro que compõem essa categoria de análise estão reunidas em torno dos posicionamentos que os sujeitos atribuem aos elementos que atuam como estruturas formais de suporte ao desenvolvimento do estágio. Compreendem a bolsa estágio e a supervisão realizada pelas instituições de ensino e pela autarquia onde o estágio é realizado.

Das 395 unidades de registro que compõem o *corpus* de análise, 67 integraram essa categoria, distribuídas nas subcategorias indicadas no Quadro 22.

| Quadro 22 – Suporte formativo    |             |           |            |           |              |            |           |           |
|----------------------------------|-------------|-----------|------------|-----------|--------------|------------|-----------|-----------|
| Subcategoria                     | Estagiários |           |            |           | Supervisores |            |           | Total     |
|                                  | RAE         | GD        | Entrevista | Subtotal  | GD           | Entrevista | Subtotal  |           |
| Retribuição pecuniária           | 2           | 16        | 2          | 20        | 4            | 2          | 6         | 26        |
| Suporte da Instituição de ensino | 0           | 10        | 0          | 10        | 4            | 1          | 5         | 15        |
| Suporte da supervisão            | 0           | 13        | 1          | 14        | 10           | 2          | 12        | 26        |
| <b>Subtotal</b>                  | <b>2</b>    | <b>39</b> | <b>3</b>   | <b>44</b> | <b>18</b>    | <b>5</b>   | <b>23</b> | <b>67</b> |

Fonte: O Autor (2020).

Estagiários e supervisores convergem seus pontos de vista em relação ao significado da bolsa estágio oferecida aos estudantes. Apesar do alegado valor baixo<sup>7</sup>, o auxílio financeiro é uma importante ajuda no custeio das despesas, inclusive para o pagamento das mensalidades daqueles que se encontram matriculados em instituições de ensino privadas, bem como para assegurar um pouco de autonomia, segurança e independência. Em muitos casos, o auxílio financeiro é tido como fato que motivou o estudante a buscar e ingressar em uma oportunidade de estágio remunerado.

Etg5: As vezes, sim. A pessoa precisa estagiar pelo dinheiro, seja pra ser independente, ajudar em casa ou até mesmo ajudar a pagar a faculdade.

Etg3: Para quem não tem outra renda, né, assim, é um milagre de Deus para a gente...

Sup7: Eu acho que a vontade de iniciar uma atividade remunerada. Para a maioria deles, a vida é difícil e a bolsa, mesmo pequena, faz diferença... Eu vejo que não são muitos que vêm com o objetivo de só fazer o estágio para aprender, eu acho que o lado financeiro pesa muito... acho que é essencial para eles, eu acho que, assim, é uma fonte que eles têm para ajudar a se manter até, até para ajudar a continuar na faculdade.

Os dados já discutidos confirmam que a motivação para a permanência no estágio não se limita ao recebimento da retribuição pecuniária. A oportunidade de reforçar o aprendizado acadêmico, desenvolver novas habilidades técnicas e comportamentais e de aproximação do mercado de trabalho estão presentes, com maior força e significação, nos dados produzidos.

Em contrapartida a esses aspectos positivos, presentes nas motivações dos estudantes, o suporte oferecido pelas instituições de ensino ainda é um grande desafio a ser superado do ponto de vista prático e normativo, uma vez que diversos estudos, ao confirmarem as descobertas desta Pesquisa, destacam essa importante fragilidade nos programas de estágio, conforme preceituam Pereira (2011), Fin (2015) e Costa (2016).

Se na ocasião da análise dos relatórios de atividades do estágio (RAE) já se demonstravam ausentes quaisquer registros das orientações pedagógicas, por parte das instituições de ensino, os dados produzidos nos grupos de discussão e nas entrevistas, dos estagiários e supervisores, confirmam o distanciamento do acompanhamento acadêmico. Essa compreensão não está presente apenas na realidade específica de alguns estudantes, já que um dos relatos indica que essa fragilidade habita o senso comum dos que participam de programas de estágio não-obrigatório.

---

<sup>7</sup> Na ocasião da realização dos grupos de discussão e das entrevistas, o valor da bolsa para os estagiários de nível superior, para a carga horária de 4 horas diárias, correspondia a R\$ 364,00. Para a carga horária de 6 horas diárias, o valor era de R\$ 520,00. Atualmente, para carga horária de 4 horas diárias, o valor é de R\$ 787,98 e para a carga horária de 6 horas diárias corresponde a R\$ 1.125,69.

Etg5: Bom no meu caso a minha faculdade não tem acompanhamento de supervisão do estágio. Acho que a maioria das faculdades é assim, levando o documento assinado é o que importa.

Etg8: Na verdade na minha faculdade eles nem ligam direito, só levar documentos assinados que tá tudo certo pra eles.

Etg1: Já na faculdade quase não tive um apoio, dicas, eles parecem mais afastados, apenas assinam documentos.

Etg7: (...) eles não têm essa questão da supervisão, eu levo meu contrato lá, eles assinam e, assim, eu não sei nem quem assina, não tenho contato, mando pra secretaria, sabe?

No caso dos supervisores, os quais muitas vezes também exercem papel de gestores na autarquia, além de atribuir significado semelhante em relação à deficiência no acompanhamento das instituições de ensino, reconhecem que há uma ausência de estratégia, ou mesmo de orientação, por parte do FNDE, para superação desse distanciamento. Isto torna-se fundamental para o processo de significação das atividades exercidas pelos estagiários, a partir do acompanhamento efetivo e da contextualização entre a estrutura curricular acadêmica e o local em que o estágio é realizado.

Sup7: Também não vejo as instituições e o Fnde interagindo. Acho que seguem um rito e não se envolvem com o estágio propriamente dito.

Sup4: (...) não tenho conhecimento de como é feita a avaliação pelas instituições de ensino.

Os marcos normativos, especialmente a Lei n.º 11.788/2008 (Lei do Estágio) (BRASIL, 2008) e a Instrução Normativa n.º 213/2019 (regulamento do estágio na Administração Pública Federal) (BRASIL; ME, 2019a), ainda que estabeleçam a obrigatoriedade de atuação efetiva das instituições de ensino, no acompanhamento dos estagiários, atuam apenas como disposições burocráticas prescritivas, às quais ainda não conseguiram se inscrever, de fato, nas práticas formativas e na cultura organizacional onde o estágio ocorre.

Internamente, a Portaria/FNDE n.º 137, de 31 de março de 2014 (BRASIL; FNDE, 2014), não estabelece qualquer estratégia para se exigir uma participação efetiva das instituições de ensino. Apesar de não trazer solução por si só, eventual previsão normativa nesse sentido tem potencial para ressaltar o valor que a autarquia atribui à formação, especialmente em razão da missão institucional da autarquia.

Nessa direção, seria valioso que tal regulamento indicasse novos parâmetros para aceitação dos estudantes, por meio da internalização de atributos e práticas acadêmicas relevantes para o processo de aprendizagem, tais como previsão de parcerias em grupos de pesquisa, publicação de artigos sobre a experiência do estágio não-obrigatório, parceria na realização de seminários e congressos, entre outras.

Em contrapartida, o suporte exercido pelos supervisores, indicados pela autarquia, habita o discurso dos estudantes de maneira bastante positiva, apesar das fragilidades do contexto, já mencionadas anteriormente. Os supervisores também reconhecem a importância do seu papel e do esforço empreendido no acompanhamento dos estagiários. Dessa forma, os significados que os sujeitos expressam em relação ao suporte da supervisão são caracterizados, de maneira geral, por indicarem atributos de presença, proximidade, disponibilidade, reconhecimento e orientação.

Etg5: Acho que os estagiários devem se abrir mais com os seus superiores. Não precisam ter medo. Eles sabem que estamos lá para aprender. Mas precisamos mostrar interesse também. Acho meu superior espetacular. Inteligente. Nos envolve nas decisões, pede ideias. Sempre que tem reuniões faz questão da participação dos estagiários para que possamos aprender principalmente na tomada de decisões. Eu me espelho muito. Muita admiração.

Sup5: Pela forma como temos conduzido em nossa coordenação-geral a supervisão do estágio, com aplicação e feedbacks, os estagiários são peças essenciais para a melhoria de nossos processos como a identificações de nossas fraquezas também, quando questionadores e com senso crítico aguçado...

Os dados confirmam que não há, do ponto de vista formal, orientações ou preparação para que os servidores da autarquia exerçam o importante papel de supervisores. Portanto, é possível compreender que o aprendizado para essa atuação ocorre no percurso das exigências que a supervisão impõe, sem ações estruturadas para essa finalidade.

Talvez por esse motivo, algumas das divergências entre os significados atribuídos à experiência formativa, pelos supervisores e pelos estagiários, ainda não foram devidamente equacionados, como é o caso, por exemplo, do desencontro de conhecimento, por parte dos supervisores, em relação às expectativas com as quais os estudantes iniciam suas atividades de estágio.

Sup7: É parte burocrática. E no FNDE também, assim, não vejo uma orientação para essa supervisão, tanto que ela é bem diferente em diversas áreas, tem gente que acompanha mais, que dá mais o retorno, alguns estagiários trabalham na área de formação, outros não, mas não tem muito direcionamento não, eu acho que é falho.

Por se tratar de um programa que deve ser centrado em diretrizes curriculares e pedagógicas, o apoio para a preparação dos supervisores poderia ser fornecido, por exemplo, pelo corpo docente da instituição de ensino, como uma das estratégias para a aproximação acadêmica e aprimoramento do estágio não-obrigatório.

Com todas essas considerações sobre as categorias e à luz do referencial teórico desta pesquisa, especialmente em razão da opção pela abordagem de compreensão da formação, a partir da perspectiva e narrativas dos sujeitos, é possível concluir que, de forma geral, os significados expressos pelos estagiários e supervisores, em relação à experiência formativa do

estágio, são caracterizados por indicar: aprendizagem como processo; temporalidade e transitoriedade; transição para ocupação profissional, identidade e ética profissional, valor da experiência e do desenvolvimento de saberes.

As suposições inicialmente estabelecidas estão confirmadas, na medida em que, apesar das limitações institucionais presentes no setor público, especialmente em relação à fragilidade no acompanhamento acadêmico, ficou demonstrado que a experiência do estágio inscreve na trajetória formativa dos estudantes significados especiais na construção do desenvolvimento pessoal e na projeção profissional, como é possível depreender da análise das categorias emergentes.

A fragilidade do acompanhamento, por parte das instituições de ensino, ficou demonstrada desde o momento da análise inicial dos Relatórios de Atividades do Estágio (RAE) e foi confirmada durante a etapa de análise e categorização de conteúdo dos Grupos de Discussão e das Entrevistas dos estudantes e dos supervisores.

Apesar da ausência de participação efetiva das instituições de ensino não ter configurado um dificultador crítico para o processo de formação, pelo menos nas narrativas dos estagiários e supervisores, a superação desse distanciamento certamente viabilizaria o desenvolvimento de novos saberes e perspectivas sobre o potencial formativo do programa de estágio não-obrigatório.

Essa deficiência aponta para a necessidade de investigação complementar, para que seja possível compreender os fatores que atuam nesse distanciamento do ambiente acadêmico da supervisão do estágio, e que possa indicar estratégias de superação para que seja possível uma parceria mais orgânica e, fundamentalmente, dialógica, com os ambientes profissionais em que o estágio não-obrigatório é realizado.

Por sua vez, a suposição de que o estágio ainda é marcado por algum distanciamento entre o conteúdo do currículo acadêmico e as atividades executadas no ambiente profissional, mas que essa desconexão poderia ser experimentada e manejada de maneiras diferentes, especialmente pelos estudantes, também se confirmou no relato dos estagiários, especialmente quando narram seus incômodos e suas estratégias de superação, com a atribuição de atividades que não sejam significativas ou não tenham relação direta com sua área de formação, embora em situações pouco presentes nas narrativas.

Ficou demonstrado que os estudantes, por meio da sua capacidade de agência, são capazes de identificar essas situações e de buscarem orientação junto aos seus supervisores, como confirmam os dados que integram a categoria de suporte formativo. De toda forma, no

âmbito da autarquia, a atribuição de atividades desconexas do conteúdo curricular mostrou-se como exceção, especialmente nos momentos iniciais do estágio, e não como regra.

Além da confirmação das suposições iniciais, o percurso metodológico estabelecido para possibilitar a compreensão da essência do fenômeno formativo, sob a perspectiva dos sujeitos participantes do estágio não-obrigatório, apoiado no referencial teórico, viabilizou o alcance dos objetivos específicos inicialmente delimitados nesta pesquisa, de acordo com o conteúdo das categorias que emergiram do *corpus* de análise dos RAE, grupos de discussão e entrevistas.

### 3.4 Conclusões

Ao finalizar o percurso metodológico e dos procedimentos envolvidos na produção, sistematização, categorização e discussão dos dados, é possível afirmar que a pesquisa alcançou os seus objetivos iniciais.

Por meio da abordagem qualitativa, dedicada à compreensão do fenômeno formativo, a partir da perspectiva dos estagiários e supervisores que participam do programa de estágio não-obrigatório, foi possível imergir na essência dos processos que os sujeitos transacionam, entre si, consigo mesmo e com o local em que o estágio e a aprendizagem acontecem.

Essa mesma abordagem assegurou, principalmente nas etapas de produção e discussão dos dados, uma análise dinâmica e prospectiva sobre o movimento da formação, guiada e revelada por meio das categorias que emergiram das narrativas dos estudantes e seus supervisores, que agrupam aspectos de autorrealização, desenvolvimento de saberes, perspectivas de futuro, reflexão crítica e dos suportes estruturantes conferidos pelo estágio não-obrigatório em uma autarquia federal.

Por sua vez, o campo de pesquisa, apesar das suas especificidades, confirmou-se como um importante espaço para que a formação ponha em movimento os seus atributos, materializados nos significados expressos pelos sujeitos que dela participam. Como foi possível concluir, a partir dos dados desta pesquisa, esses significados são caracterizados por indicar: aprendizagem como processo; temporalidade e transitoriedade; transição para ocupação profissional, identidade e ética profissional, valor da experiência e do desenvolvimento de saberes.

Em resumo, é possível afirmar que os objetivos específicos, inicialmente delimitados no projeto de pesquisa, foram alcançados e confirmam a efetividade do esforço teórico,

metodológico e analítico empreendido para a finalização deste estudo, como ratificam os registros a seguir:

**Objetivo específico 1:** Analisar, sob a perspectiva dos sujeitos participantes, o papel que o programa de estágio não-obrigatório exerce na formação de estudantes.

Os dados confirmam que o estágio não-obrigatório é uma importante estratégia na formação dos estudantes de nível superior, especialmente por exercer o papel de aproximação da realidade do mundo do trabalho; desenvolver conhecimentos técnicos e outros saberes inicialmente não estabelecidos; desenvolver crença de autoeficácia; contribuir com o repertório de experiências de domínio; e conferir algum suporte financeiro para auxiliar na vida acadêmica dos estudantes.

As categorias representativas e os relatos que ilustram o alcance deste objetivo de pesquisa, constam do Quadro 23.

| <b>Quadro 23 – Síntese das categorias e relatos associados ao objetivo específico (01)</b> |  |   |
|--|--|---|
| <b>Categorias representativas</b>  | <b>Estagiários</b>   | <b>Supervisores</b>   |
| Autorreconhecimento e autorrealização  | Etg3: Eu vejo que eles me veem como uma pessoa responsável, que dedica ao seu trabalho, sempre faço os trabalhos direitinho e certinho e vejo que eles sentem que isso é uma presença muito importante pra eles lá na área do... | Sup7: Eu acho que ser estagiário significa vivenciar oportunidades de aprendizado, autoconhecimento e criação de identidade profissional.   |
| Experiência e desenvolvimento de saberes   | Etg1: desde que entrei no estágio tbm melhorei muito os meus textos e aprendi como funciona o atendimento a imprensa... me permitiu a aprender na prática muito mais do que aprendi em sala de aula...                           | Sup7: Ajuda a sair da teoria e partir para a experiência e para a vivência, ao mesmo tempo com responsabilidade e um nível de tensão menor, com a possibilidade de troca com um grupo profissional. |
| Perspectiva de futuro  | Etg7: Eu cheguei sem expectativa de ser contratado, porém me envolvi bastante com o trabalho e hoje almejo muito essa chance.  | Sup4: Há pouco tempo, contratamos por processo seletivo um antigo estagiário, de 2017, mas que se sobressaía tanto à época que quando surgiu a vaga nós o chamamos para a entrevista.               |
| Reflexão crítica   | Etg5: Poxa Isso é muito ruim. Quando o estagiário entra, no primeiro dia, ficamos completamente perdidos.  | Sup7: Não, que eu me lembre. Mas isso sempre me incomodou. Eu já vi casos em que o trabalho do estagiário era o que ninguém queria fazer  |
| Suporte formativo  | Etg5: As vezes, sim. A pessoa precisa estagiar pelo dinheiro, seja pra ser independente, ajudar em casa ou até mesmo ajudar a pagar a faculdade.   | Sup7: o lado financeiro pesa muito... acho que é essencial para eles, eu acho que, assim, é uma fonte que eles têm para ajudar a se manter até, até para ajudar a continuar na faculdade.           |

Fonte: O Autor (2021).

O espaço dos órgãos públicos, como é o caso do campo desta pesquisa, mostrou-se um *locus* importante que contribui para a formação dos estagiários, mesmo com as dificuldades já mencionadas, e pode cumprir uma importante função social na educação e emancipação de jovens e adultos.

**Objetivo específico 2:** Compreender como os sujeitos se posicionam em relação aos movimentos de aproximação ou distanciamento entre a estrutura curricular do ambiente acadêmico e atividades desempenhadas nos programas de estágio não-obrigatório.

Os dados confirmam que, de uma forma geral, à exceção de situações específicas, especialmente quando o estágio tem início, as atividades executadas pelos estudantes guardam relação com a área de formação acadêmica, contribuem efetivamente para o seu desenvolvimento e servem como mecanismo que auxilia, inclusive, na confirmação da área profissional em que se deseja atuar.

De toda forma, mesmo na situação de atribuição de atividades desconectadas dos propósitos curriculares da aprendizagem, os sujeitos são capazes de perceber e de refletir sobre essas fragilidades do contexto formativo e de mostrar iniciativa para alterar essa realidade.

As categorias representativas e os relatos que ilustram o alcance deste objetivo de pesquisa, constam do Quadro 24.

| <b>Quadro 24 – Síntese das categorias e relatos associados ao objetivo específico (02)</b> |   |   |
|--|---|---|
| <b>Categorias representativas</b>  | <b>Estagiários</b>  | <b>Supervisores</b>   |
| Autorreconhecimento e autorrealização  | Etg5: No decorrer do estágio com o conhecimento que estou adquirindo, consegui me apaixonar ainda mais pela área e ter certeza de que estou no caminho certo.   | Sup7: Eu acho que ser estagiário significa vivenciar oportunidades de aprendizado, autoconhecimento e criação de identidade profissional.   |
| Experiência e desenvolvimento de saberes   | Etg5: Acho que na verdade é o estágio que contribui com o que estamos aprendendo. Quando temos debates em sala de aula por exemplo. Sinto uma maior segurança para expor meus conhecimentos sobre os assuntos abordados, justamente por estar vivenciando no estágio... | Sup8: Já ouvi de alguns estagiários, super empolgados, que estavam estudando na faculdade exatamente o tema do estágio e que viram que sabiam muito do assunto e conseguiam opinar nas aulas e dar seus depoimentos da realidade lá fora. |
| Reflexão crítica   | Etg3: É, é só repetitivo, você sente necessidade de aprender outras coisas diferentes, só faço aquilo lá, então se tiver algo diferente que a gente possa aprender, poderia sim passar para a gente.  | Sup4: E sim, infelizmente ainda tem casos de estagiários que estão apenas para "tapar buraco", executando atividades preteridas pelos demais  |



| <b>Quadro 24 – Síntese das categorias e relatos associados ao objetivo específico (02)</b> |   |  |
|--|---|--|
| <b>Categorias representativas</b>  | <b>Estagiários</b>  | <b>Supervisores</b>  |
| Suporte formativo  | Etg5: Bom no meu caso a minha faculdade não tem acompanhamento de supervisão do estágio. Acho que a maioria das faculdades é assim, levando o documento assinado é o que importa. | Sup7: Também não vejo as instituições e o Fnde interagindo. Acho que seguem um rito e não se envolvem com o estágio propriamente dito. |

Fonte: O Autor (2021).

**Objetivo específico 3:** Identificar convergências e divergências nas significações de estagiários e seus supervisores, sobre a experiência formativa do estágio.

Tanto os dados que integram o *corpus* de análise, quanto a correlação explicitada em relação ao alcance dos objetivos específicos de pesquisa (Objetivo 1 e Objetivo 2), confirmam que os significados atribuídos pelos estagiários e pelos supervisores convergem para a relevância da experiência formativa, pelos motivos já detalhados nos itens anteriores.

A única divergência que emergiu dos dados, mas que também já foi objeto de discussão, está relacionada às diferenças de compreensão das expectativas que os sujeitos possuem antes de ingressarem no estágio, conforme sintetizado no Quadro 25, o que reforça a necessidade de institucionalização de ações que possam contribuir para a indução e preparação do ambiente profissional, de forma que as expectativas dos alunos sejam previamente conhecidas e sirvam de guia para condução do estágio não-obrigatório.

| <b>Quadro 25 – Síntese da categoria e relatos associados ao objetivo específico (03)</b> |   |  |
|--|---|--|
| <b>Categorias representativas</b>  | <b>Estagiários</b>  | <b>Supervisores</b>  |
| Autorreconhecimento e autorrealização  | Etg3: Minha expectativa está sendo exatamente como eu imaginava...., antes de eu entrar no estágio eu já imaginava, assim, o ambiente, né, as coisas que eu ia fazer, já me imaginava ali dentro daquela empresa, fazendo o estágio, o que tinha que fazer, dos meus serviços que me passavam, então já tinha aquela noção em mente do que eu tinha que fazer dentro do estágio. E se concretizou sim, o comportamento no ambiente, tudo. | Sup7: Na verdade, não sei nem se têm expectativa em relação ao trabalho propriamente dito. |

Fonte: O Autor (2021).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço dedicado à realização desta Pesquisa, antes de tudo, é fruto das inquietações que me acompanham ao longo de mais de 25 anos de atuação na área de gestão de pessoas, nos órgãos que integram a Administração Pública Federal. O processo de desenvolvimento acadêmico foi necessário para deixar o campo da imaginação e das inferências do senso comum e mergulhar no percurso metodológico da pesquisa em educação.

O percurso de transformação de dados empíricos em conhecimento científico, teoricamente sustentado, foi tão transformador que mudou a maneira de pensar e de sustentar o processo formativo dos estagiários mais próximos, de forma gradual, na medida em que avancei na análise dos dados e na construção do referencial teórico. A abordagem metodológica, eleita nesse meu percurso, tem esse potencial. Aprendi enquanto buscava, produzia e interpretava os dados. O envolvimento com o objeto de pesquisa e a internalização de novos saberes foi inevitável.

A proposta agora é fazer com que os resultados desta pesquisa possam chegar a outros servidores, gestores e supervisores e transformem, em alguma medida, a forma de compreender, institucionalizar e gerir esse programa formativo, diante da vastidão de complexidades que estão presentes no contexto dos órgãos que integram a Administração Pública e que ofertam vagas de estágio não-obrigatório.

Para tanto, como forma de contribuir com a melhoria do programa, mesmo que apenas na forma de pensá-lo e de estimular novas práticas e novos estudos, algumas observações são importantes:

Inicialmente, a opção de utilização do aplicativo *WhatsApp*, como plataforma digital para a registro dos dados produzidos nos grupos de discussão, mostrou-se bastante eficaz. Além de facilitar o acesso e a desenvoltura de comunicação dos sujeitos, com a anotação dos seus relatos, a partir do ambiente em que realizavam o estágio, otimizou o procedimento de tabulação dos dados. É um recurso valioso que tende a contribuir com outras pesquisas, especialmente as que envolvam educação de jovens e adultos.

A falta de estudos acadêmicos que estabeleçam métricas de avaliação dos programas de estágio no Brasil também merece destaque. De todo o levantamento bibliométrico realizado para o referenciamento teórico desta pesquisa, só foram identificados estudos estrangeiros de calibragem e validação de critérios de mensuração de qualidade.

No Brasil, os órgãos oficiais que cuidam da avaliação de ações educacionais (INEP, MEC) ou de ações de formação de mão de obra (ME) não possuem estudos publicados sobre

as condições e a efetividade dos programas de estágio no país, como ficou demonstrado nesta pesquisa.

A dificuldade de reconhecer e implementar o estágio, em suas diversas modalidades, como uma política de Estado efetiva que busque superar as dificuldades de desenvolvimento socioeconômico, por meio da formação de cidadãos e de profissionais, é traduzida na ausência de espaços institucionais que estimulem a articulação entre os setores produtivos, educacionais, governamentais e sociedade civil, de forma que os resultados dos programas de estágio possam ser discutidos e compartilhados como mecanismo de fortalecimento da aprendizagem e emancipação profissional dos estudantes.

A redefinição normativa é outro desafio que deve ser enfrentado, seja internamente, no âmbito dos órgãos que disponibilizam vagas de estágio não-obrigatório, ou em maior abrangência. Isso porque as disposições normativas, apesar de não se imporem como solução por si só, servem de parâmetro para a estruturação e gestão dos programas de formação.

Os resultados apresentados, apoiados nos estudos que integram o referencial teórico, indicam essa necessidade, como propulsora de superação das principais fragilidades que ainda estão presentes nesses programas, com destaque para o distanciamento das instituições de ensino.

No FNDE esse distanciamento ficou demonstrado pela ausência de utilização do RAE, pelas instituições de ensino dos estagiários voluntários da pesquisa, sem indicação de que a unidade de Gestão de Pessoas tenha exigido esse preenchimento, já que os formulários estavam devidamente registrados nos arquivos dos estudantes.

A necessidade de compreender a atuação das instituições de ensino pode ensejar oportunidades para novas pesquisas, de forma a contribuir para o fortalecimento dos programas de estágio não-obrigatório, seja na administração pública ou na iniciativa privada, diante do potencial transformador para o desenvolvimento dos estudantes, do qual o engajamento das instituições de ensino é fundamental. Portanto, é importante compreender os fatores que operam para a manutenção desse afastamento por parte do ambiente acadêmico.

Caminho similar pode ser adotado para a investigação sobre as condições de empregabilidade e efetiva inserção profissional dos jovens egressos do programa de estágio não-obrigatório, realizado nos órgãos de Administração Pública, o que poderia demonstrar, por exemplo, a vantajosidade da participação dos estudantes em programas dessa natureza, em relação ao ingresso no mercado de trabalho, já que esse é um dos principais objetivos que habitam o senso comum dos que concebem e dos que participam de estágios.

A promoção de ações de capacitação, voltadas para que prestadores de serviço, servidores efetivos, supervisores e gestores estejam um pouco mais preparados para receber e acompanhar o desenvolvimento dos estagiários é outro desafio importante. Não se concebe razoável que um supervisor, diante da relevância que essa posição ocupa na formação de um jovem, deixe de receber, com alguma periodicidade, o devido preparo para o exercício da supervisão e avaliação dos estagiários, o qual deve estar ligado, de forma sustentada e intencional, às atividades cotidianas de ensino e aprendizagem que se passam no ambiente de realização do estágio. Neste sentido, o apoio das instituições de ensino mostra-se fundamental.

A definição de um referencial, por parte dos órgãos concedentes de vagas de estágio e, especialmente, das instituições de ensino, que contenha as premissas e mecanismos operantes no processo de aprendizagem, também se mostra importante, em razão do potencial para viabilizar orientação adequada e adoção de novos padrões de supervisão, alinhados aos objetivos dos programas de estágio.

Ações nesse sentido podem, por exemplo, contribuir com o processo de calibragem entre as expectativas preliminares dos estagiários e dos supervisores, o qual se demonstrou ausente, de acordo com os dados produzidos. Essa ausência impacta diretamente na forma como o processo de avaliação ainda é conduzido. A dificuldade de implementação de outras estratégias institucionais (tais como, reuniões, rodas de conversa, visitas técnicas) têm reforçado o papel meramente burocrático do momento avaliativo, reduzido ao preenchimento de um formulário, cujas limitações já foram abordadas ao longo do Capítulo 3.

No contexto da Administração Pública Federal, especialmente se considerarmos a dupla possibilidade de, além de aprender com o processo de formação dos estagiários, fortalecer a capacidade de ação institucional, por meio do desenvolvimento de jovens mais preparados para a vida cidadã e para o desempenho de atividades profissionais importantes, é fundamental que o contexto de aprendizagem seja mais aberto e reflexivo em relação à democratização das relações sociais estabelecidas entre os atores envolvidos na formação.

De tudo que foi dito, fica a certeza de que o programa de estágio não-obrigatório é um valioso instrumento de formação dos jovens, também no contexto dos órgãos públicos. As dificuldades do contexto institucional não devem ser obstáculos para a oferta de vagas. Ao contrário, devem servir de estímulo para o fomento de novos arranjos internos, pautados em boas práticas pedagógicas, bem como para o desenvolvimento de novas pesquisas que possam revelar outras dimensões não alcançadas por este estudo.

## 5 PRODUTO TÉCNICO

O produto técnico a ser elaborado, como requisito obrigatório estabelecido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGEMP), compreende a proposta de estruturação de uma ação de capacitação voltada para o desenvolvimento de supervisores do estágio e dos gestores do FNDE, com o objetivo de contribuir com o aperfeiçoamento do estágio não-obrigatório nas vagas ofertadas pela referida autarquia e fortalecer o potencial formativo dos espaços públicos que oportunizam vagas de estágio.

Caso acolhido pelo FNDE, o produto técnico poderá integrar o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) da referida autarquia, nos termos do Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019 (BRASIL, 2019). Por sua vez, a participação dos supervisores na ação de capacitação aqui proposta poderá, a critério do FNDE, ser utilizada como condição para a autorização do preenchimento de novas vagas de estágio não-obrigatório.

Para uma efetiva contribuição ao contexto institucional em que o estágio é realizado, havendo aceitação por parte do FNDE a ação de capacitação poderá ser ministrada, periodicamente, pelo autor da presente pesquisa, o qual integra o quadro de pessoal da referida autarquia.

A estrutura da proposta de produto técnico está indicada a seguir (Quadro 26):

| <b>Quadro 26 – Proposta de Produto Técnico</b>   |
|--|
| <p><b>1. IDENTIFICAÇÃO</b></p> <p>1.1. Macroprocesso: Gestão de Pessoas</p> <p>1.2. Programa: Estágio curricular não-obrigatório</p> <p>1.3. Título do Projeto: Significados da vivência formativa no estágio não-obrigatório</p> <p>1.4. Público-Alvo: Supervisores e Gestores do FNDE</p> <p>1.5. Carga horária: 4 horas</p>   |
| <p><b>2. ANÁLISE DE CONTEXTO</b></p> <p>A experiência do estágio curricular, muitas vezes, é o primeiro contato do jovem com o ambiente profissional (mercado de trabalho). Esse momento se apresenta como mais uma importante transição na história de vida dos estudantes, muitas vezes contribuindo para a escolha do ramo de atuação profissional. Por esse motivo, esse contato apresenta grande potencial para marcar a trajetória dos participantes do programa de estágio e para se inscrever nas narrativas de vida, em perspectivas que podem ir além da delimitação focada apenas na composição curricular.</p> <p>Por esse motivo, desenvolver supervisores e gestores é fundamental para que o programa de estágio curricular não-obrigatório, nas vagas oportunizadas nos órgãos que integram a Administração Pública Federal, alcance seus objetivos, contribuindo para a formação e emancipação social dos estudantes participantes.</p> |
| <p><b>3. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b></p> <p>3.1. Objetivo Geral:</p> <p>Compreender os significados atribuídos pelos estudantes em relação à vivência formativa disponibilizada pelo programa de estágio curricular não-obrigatório, no âmbito do FNDE, de forma que os supervisores e gestores possam atuar de maneira a aprimorar o potencial de formação desse programa.</p> <p>3.2. Objetivos Específicos:</p>   |

| <b>Quadro 26 – Proposta de Produto Técnico</b>   |
|--|
| Revisar o marco regulatório do estágio no Brasil;<br>Compreender, a partir da perspectiva dos estudantes, o papel que programa de estágio curricular não-obrigatório exerce na formação;<br>Compreender as eventuais convergências e divergências nas significações de estagiários e seus supervisores sobre a experiência formativa do estágio;<br>Identificar aspectos que aproximam e distanciam a estrutura curricular do ambiente acadêmico e as atividades desempenhadas nos programas de estágio.   |
| <b>4. PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO</b><br>4.1. Conteúdo Programático<br>A. Evolução normativa do programa de estágio no Brasil;<br>B. Reflexões sobre a formação para o mercado de trabalho;<br>C. Regulamento do estágio no âmbito da Administração Pública Federal;<br>D. Estudos acadêmicos sobre estágio curricular;<br>E. O processo de aprendizagem dos estudantes;<br>F. Papel dos supervisores, gestores, agentes de integração e instituições de ensino;<br>G. O que dizem os supervisores?; e<br>H. O que dizem os estagiários?<br>4.2. Métodos e Técnicas<br>A formação dos supervisores e gestores ocorrerá por meio da exposição dialogada e da realização de rodas de conversa com periodicidade semestral, de acordo com o cronograma a ser definido pela Unidade de Gestão de Pessoas do FNDE. |
| <b>5. LOCAL DE REALIZAÇÃO</b><br>Espaço de capacitação do FNDE.  |

Fonte: O Autor (2021).

Adicionalmente, em razão do levantamento de informações que subsidiaram a realização desta pesquisa acadêmica, será elaborado relatório técnico a ser encaminhado para a Subsecretaria de Capital Humano do Ministério da Economia. Essa construção surge em razão da necessidade sinalizada por aquele órgão, quando consultado sobre a existência de algum estudo ou publicação institucional que contemplassem dados sobre a avaliação dos programas de estágio curricular, de que trata a Lei n.º 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

Naquela ocasião, o referido órgão relatou que, apesar de não dispor das informações solicitadas, iniciariam processo para a contratação de consultoria, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a qual teria como um dos seus produtos a elaboração de um relatório com o levantamento, descrição e análise da Lei do Estágio e de outras normas regulamentadoras, bem como pesquisa bibliográfica de estudos sobre o instituto do Estágio no Brasil.

Dessa forma, o relatório será elaborado a partir dos seguintes conteúdos que integram a presente dissertação:

- Evolução Normativa do Estágio do Brasil;
- Estágio não-obrigatório na Administração Pública Federal; e
- Estudos acadêmicos sobre o estágio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRES. **Estatísticas-ABRES**. Brasil: Associação Brasileira de Estágios, 2019. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 24 jan. 2020.

AYLWARD, Nicola. **Growing traineeship programmes**. Reino Unido: Learning&Work Institute. abr., 2017. Disponível em: <https://learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2020/04/Growing-traineeship-programmes.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene. Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica. **Revista Multitexto**, [S.l.], v. 1, n. 1, fev. 2013. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/36>. Acesso em: 04 nov. 2018.

ANJUM, Sadia. Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a case study from Pakistan. **Future Business Journal**, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>. Acesso em: 03 ago. 2020.

ARAÚJO, Ellen Thallita Hill *et al.* Use of social networks for data collection in scientific productions in the health area: integrative literature review. **Aquichan**. Bogotá, v. 19, n. 2, e1924, jun. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-59972019000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972019000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 fev. 2020.

ARIAS BEATÓN, Guillermo. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela Miller. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 19-35. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-questao-do-metodo--e-a-teoria-historico-cultural---e-book-final.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta; POLYDORA, Solely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBARASH, David. Knowledge and skill competency values of an undergraduate University Managed Cooperative Internship Program: a case study in design education. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 17, n. 1, p. 21-30. 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114028>. Acesso em: 19 jul. 2019.

BARBOSA, Anabela Aparecida Silva; CARVALHO, Rafael Nink de. O uso do Whatsapp como ferramenta de pesquisa da EAD. **CIET:EnPED**, São Carlos, p. 1-10, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/148/143>. Acesso em: 01 mar. 2020.

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

BARROS, Bruno Henrique Lima de; ALVES, Eraldete Carneiro; ARAÚJO, Richard Medeiros de. Estágio supervisionado em secretariado executivo: a visão do graduando concluinte. *GeSec: Revista de Gestão e Secretariado*, v. 5, n. 2, p. 179-198, 2014. Disponível em: <http://search-ebsohost-com.ez54.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=112169541&lang=pt-br&site=e-host-live>. Acessado em: 24 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969**. Complementa disposições da Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10872.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1942. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 2.080, de 26 de novembro de 1996**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2080.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 66.546, de 11 de maio de 1970**. Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1970. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D66546.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 75.778, de 26 de maio de 1975**. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1975. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D75778.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.



**BRASIL. Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D87497.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

**BRASIL. Exposição de Motivos Interministerial n.º 273, de 30 de março de 1971.** Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/difusao/a-historia-do-brasil-passa-pelo-poder-legislativo>. Acesso em: 05 ago. 2020.

**BRASIL. Exposição de Motivos Interministerial n.º 30, de 17 de abril de 2007.** Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/30%20-%20MEC%20MTE.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2007/30%20-%20MEC%20MTE.htm). Acesso em: 10 ago. 2020

**BRASIL. Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP). Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5537.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5537.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

**BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 30 jul. 2019.

**BRASIL. Lei n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1977. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

**BRASIL. Lei n.º 8.859, de 23 de março de 1994.** Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8859.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8859.htm). Acesso em: 06 jan. 2020.

**BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 30 jul.2019.

**BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes... Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em: 17 out. 2018.

**BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o

Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 1952-31**. Altera a Lei n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas/1952-31.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1952-31.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 249, de 3 de agosto de 1971**. Institui o estágio profissional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971c. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=373B52AB779864E133B78484D0F77DBF.node1?codteor=1095402&filename=Avulso+-PL+249/1971](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=373B52AB779864E133B78484D0F77DBF.node1?codteor=1095402&filename=Avulso+-PL+249/1971). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL; ME. **Instrução Normativa n.º 19, de 12 de março de 2020**. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasil: Ministério da Economia, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-19-de-12-de-marco-de-2020-247802008>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL; ME. **Instrução Normativa n.º 213, de 17 de dezembro de 2019**. Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal. Brasil: Ministério da Economia, 2019a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-213-de-17-de-dezembro-de-2019-234040690>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL; ME. **Nota Técnica n.º 629, de 17 de dez. de 2019**. Brasília: Ministério da Economia, 2019b. Disponível em: <https://legis.sigepe.planejamento.gov.br/legis/detalhar/22921>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL; ME. **Nota Técnica SEI n.º 12120, de 31 de março de 2020**. Dispõe sobre as relações de estágio, durante a pandemia COVID-19. Brasil: Ministério da Economia, 2020b. Disponível no processo SEI/ME n.º 10199.102567/2020-55.

BRASIL; ME. **Nota Técnica SEI n.º 26365, de 7 de julho de 2020**. Dispõe sobre novas orientações sobre as relações de estágio, durante a pandemia COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020c. Disponível no processo SEI/ME n.º 10199.102567/2020-55.

BRASIL; MPS. **Portaria Interministerial MPS/MTE/MEC n.º 838, de 23 de junho de 2003**. Brasília: Ministério da Previdência Social, 2003. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/06/2003&jornal=2&pagina=24&totalArquivos=44>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL; MS. **Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasil: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL; MTb. **Nova cartilha esclarecedora sobre a Lei do estágio: Lei nº 11.788/2008**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2008. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/08/cartilha-mte-estagio.pdf/view>. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL; MPT. **Notificação Recomendatória n.º 741, de 29 de maio de 2002**. Brasília: Ministério do Trabalho e Previdência Social, 2002. Disponível em: <https://maua.br/files/102016/notificacao-recomendatoria-n7412002-101557.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL; MTPS. **Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967**. Brasília: Ministério do Trabalho e Previdência Social, 1967. Disponível em: [https://atvi.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria\\_MTPS\\_n\\_1002\\_29\\_09\\_1967.pdf](https://atvi.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria_MTPS_n_1002_29_09_1967.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

BROWN, Andrew. Tecnologia digital e educação: contexto, pedagogia e relações sociais. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine. (Orgs.). **Educação Comparada. Panoramas e Perspectivas**. vol. 2. Brasília: UNESCO; CAPES, 2012. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002254/225468por.pdf>. Acesso em 07 out. 2020.

COLOMBO, Irineu Mário; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CNE. **Parecer n.º 35, de 05 de novembro de 2003**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

CNE. **Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CORSI, Francisco Luiz. **Os rumos da economia brasileira no final do Estado Novo (1942-45)**. 1991. 280 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP, 1991. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285567>. Acesso em: 19 jul. 2020.

COSTA, Eduardo Moura e MARTINS, João Batista. O projeto Vigotskiano para uma psicologia científica: anotações sobre “o significado histórico da crise da psicologia”. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 36, n. 3, p. 537-551, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6007>. Acesso em: 19 jul. 2020.

COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. **Imagens em claro/escuro: o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos Cursos de Pedagogia.** 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22587>. Acesso em: 30 jul. 2019.

DOMINICÉ, Pierre. Epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In*: MACEDO, Roberto Sidinei; PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa. (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências saberes e culturas.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 19-38. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

EUN, Barohny. Adopting a stance: Bandura and Vygotsky on professional development. **Research in Education**, v. 105, n. 1, p. 74-88, 2019;. Disponível em: <https://sci-hub.mkxa.top/10.1177/0034523718793431>. Acesso em: 19 mar. 2021.

EUROPEAN QUALITY CHARTER ON INTERNSHIPS & APPRENTICESHIPS. **European Youth Forum.** 11 jun. 2011. Disponível em: <https://www.youthforum.org/sites/default/files/publication-pdfs/European%20Quality%20Charter.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

FALCETTA, Antônio Paim. **Das experiências de ensino-aprendizagem gestadas e geridas no Jornal da Universidade: subsídios para um projeto.** 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7662>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FIN, Adriane. **O programa bolsa estágio formação docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo: uma experiência de aprendizagem da docência.** 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16200>. Acesso em 27 jan. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZAGA, Jaqueline Cristina Romero; OLIVEIRA, Josiane Silva de; CHAGAS, Priscilla Borgonhoni. Representações sociais dos estudantes de administração sobre os estágios não-obrigatórios: um estudo na Universidade Estadual de Maringá. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 477-511, set. 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/281>. Acesso em: 30 abr. 2019.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela Miller. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 39-62. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-questao-do-metodo--e-a-teoria-historico-cultural---e-book-final.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

HATTIE, John. **Visible learning for teachers: maximizing impact on learning**. New York: Routledge, 2012.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación**. 6ª. ed. México, D.F.: McGraw-Hill, 2014.

HORA, Matthew T.; WOLFGRAM, Matthew; THOMPSON, Samantha. What do we know about the impact of internships on student outcomes?. **Center for Research On College-Workforce Transitions Research Brief #2**. University of Wisconsin-Madison. Set. 2017. Disponível em: <http://ccwt.wceruw.org/documents/CCWT-report-Designing-Internship-Programs.pdf>. Acesso em 09 ago. 2020.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 07 jun.2020.

IBGE. **Indicadores IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, contínua**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 10 mar. 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact\\_2020\\_4tri.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2020_4tri.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

INEP. Portaria n.º 986, de 21 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 245, p. 49-58. Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/inep/regimento\\_interno/portaria\\_n986\\_de\\_21-12-2017.pdf](http://download.inep.gov.br/download/inep/regimento_interno/portaria_n986_de_21-12-2017.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018**. 2. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. p.206. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao> . Acesso em: 12 set. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad.: José Cláudio; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KAMBOJ, Tanjum; DAYAL, Manoj. **Usage of instant messaging application on smartphones among youths: a study of uses and gratification of WhatsApp**. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/28203254/WhatsApp\\_Research\\_Paper.pdf](https://www.academia.edu/28203254/WhatsApp_Research_Paper.pdf). Acesso em: 09 fev. 2020.

KIRIRI, Peter N. An assessment of the quality of a work-integrated learning internship program in Kenya. **International Journal of Work-Integrated Learning**, v. 20 n. 3 p. 257-271. 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1232851.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAVALL, Jaqueline, BARDEN, Júlia Elisabete. Estágio não obrigatório: contribuições para a formação acadêmica e profissional do estudante da UNIVATES. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 7, n. 2, p. 47-68, p. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319331138003>. Acesso em 24 jan. 2020.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOBATO, Ana Laura; LABREA, Valéria Viana. Juventude e trabalho: contribuição para o diálogo com as políticas públicas. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**, Brasília, v. 1, n. 0, p.33-38, mar. 1996. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3799>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LÔBO, Emanuel Diego Cantuária. **O estágio não-obrigatório na educação superior e suas relações com o mercado de trabalho dos acadêmicos de uma instituição de educação superior privada no Distrito Federal**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7103>. Acesso em: 24 jan. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 1-8, abr. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24252/17231>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARINAȘ, Cristian Virgil; GOIA (AGOSTON), Simona Irina; IGREȚ, Ramona Stefani; MARINAȘ, Laura Elena. Predictors of quality internship programs – the case of romanian business and administration University Education. **Sustainability**, v. 10, n. 12, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su10124741>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MARTÍNEZ, Miquel. Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. **Aprendizaje servicio y reponsabilidad social de las universidades**. Madrid: Ministetio de Educación y Ciencia (MEC), Secretaría General Técnica y ediciones octaedro, 2010, p. 11-26. Disponível em: [http://www.ucv.ve/uploads/media/Aps\\_y\\_universidad.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Aps_y_universidad.pdf). Acesso em: 19 ago. 2020.

MORAES, Raquel. É possível uma linguagem crítica na educação? **Linhas Críticas**, v. 12, n. 23, p. 205-216, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v12i23.3315>. Acesso em: 24 nov. 2020.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; BRITO, Solange Aparecida da Silva. Formação de professores, estágio remunerado e precarização do trabalho docente: as contradições do Programa Residência Educacional. **Laplage em Revista**, v. 2, n. 2, p.33-41, jun. 2016. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/158>. Acesso em: 24 jan. 2020.

OLIVEIRA, Jonas Sâmí Albuquerque de. **Análise da contribuição de estagiários remunerados na força de trabalho em enfermagem**. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Assistência à Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009.

Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14688>. Acesso em: 27 jan. 2020.

OIT. **A crise do emprego jovem: tempo de agir.** Relatório V da Conferência Internacional do Trabalho, 101ª Sessão. Geneva: Organização Internacional do Trabalho, 2012. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ed\\_emp\\_msu/documents/meetingdocument/wcms\\_242019.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ed_emp_msu/documents/meetingdocument/wcms_242019.pdf). Acesso em: 29 out. 2018.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORA, Solely. (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, Maria Rosane Soares. **Estágio curricular não-obrigatório: limites e perspectivas na formação dos estudantes para o mundo do trabalho.** 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2011. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA\\_fdbc20cccdc2149f963856c275dd336d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_fdbc20cccdc2149f963856c275dd336d). Acesso em: 30 jul.2019.

RAMALHEIRO, Geralda Cristina de Freitas; FONSECA, Sérgio Azevedo; BARBOZA, Ricardo Augusto Bonotto; CAMPANHA, Lucas José; LORENZO, Helena Carvalho de. Potencial para estágios na área de administração pública: estudo de caso no município de Araraquara-SP. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 20, n. 1, p. 93-101, set. 2017. Disponível em: <http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/502>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ROCHA, Juliana Santos Amaral da. **Vivências dos egressos do programa de estágio extracurricular em enfermagem.** 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-29112018-135759/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmíria Carolina. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-75, abril. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-69712012000200003>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ROMERO, Juana Rubio; ESPINOSA, Marta Perlado Lamo de. El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. **Revista ICONO14 Comunicación y Tecnologías Emergentes**, v. 13. n. 2, p. 73-94, jul. 2015. Disponível em: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/818/526>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SANTOS, Aline Carla dos; NOBREGA, Danielle Oliveira da. Dores e delícias em ser estagiária: o estágio na formação em psicologia. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 37, n. 2, p. 515-528, jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932017000200515&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000200515&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 jan. 2020.

SENADO FEDERAL. **A história do Brasil passa pelo Poder Legislativo**. [s.d.]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/difusao/a-historia-do-brasil-passa-pelo-poder-legislativo>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SILVA, Maisa Miralva da; RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. Reflexões sobre o estágio na educação superior e sua particularidade no Serviço Social. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 342-350, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802016000300342&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802016000300342&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 jan. 2020.

SMITH, Calvin. Evaluating the quality of work-integrated learning curricula: a comprehensive framework. **Higher Education Research & Development**. 2012. Disponível em: [https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/45402/75615\\_1.pdf;jsessionid=59A0C579E7D87ECEABEB129D5EDAC6AE?sequence=1](https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/45402/75615_1.pdf;jsessionid=59A0C579E7D87ECEABEB129D5EDAC6AE?sequence=1). Acesso em: 19 ago. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paulo Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano (A)**, v. 1, p. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

THE 2018 DIGITAL FUTURE REPORT. **The 16th annual study on the impact of digital technology on Americans**. University of Southern California Annenberg, 2018. Disponível em: <https://www.digitalcenter.org/wp-content/uploads/2018/12/2018-Digital-Future-Report.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

THOMPSON, Carleen McElroy; BATES, Lyndel; BATES, Merrelyn. Are students who do not participate in Work-Integrated Learning (WIL) disadvantaged? Differences in work self-efficacy between WIL and non-WIL students. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, v. 17, n. 1, p. 9-20. 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114032>. Acesso em: 19 jul. 2019.

UNIVERSITIES AUSTRALIA. **A National Internship Scheme**. Canberra: Universities Australia, maio. 2008. Disponível em: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A14247>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VIANA, Ramon Távora; MOREIRA, Glaucus Moura; MELO, Luana Torres Monteiro; SOUSA, Nathalia Parente de; BRASIL, Ana Cristhina de Oliveira; ABDON, Ana Paulo Vasconcellos. O estágio extracurricular na formação profissional: a opinião dos estudantes de fisioterapia. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 339-344, dez. 2012. Disponível em: <http://ref.scielo.org/89rg7x>. Acesso em: 24 jan. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VICTORIA STATE GOVERNMENT. **Practice principles for excellence in teaching and learning**. Austrália, dez. 2020. Disponível em:



<https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/support/practiceprinciples.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ZABALZA BERAZA, Miguel Angel. El Practicum y las prácticas externas en la formación universitária. **Revista Practicum**. v.1, n.1, p. 1-13, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8254>. Acesso em: 20 ago. 2020

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro(a), portador do documento de identidade \_\_\_\_\_, expedido pelo órgão \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ atualmente com \_\_\_\_\_ anos de idade, estado civil \_\_\_\_\_, estudante do curso superior de \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ Faculdade/Universidade \_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “**Estágio curricular não-obrigatório: significados da vivência formativa**”, cujos objetivos e justificativas são:

#### Objetivo Geral

Caracterizar os significados atribuídos pelos estagiários de nível superior e por seus respectivos supervisores, em relação à experiência formativa vivenciada durante o programa de estágio curricular não obrigatório.

#### Objetivos Específicos

- Analisar, sob a perspectiva dos sujeitos participantes, o papel que programa de estágio curricular não obrigatório exerce na formação de estudantes e futuros trabalhadores;
- Descrever convergências e divergências nas significações de estagiários e seus supervisores sobre a experiência formativa; e
- Compreender como os sujeitos se posicionam em relação aos movimentos de aproximação ou distanciamento entre a estrutura curricular do ambiente acadêmico e atividades desempenhadas nos programas de estágio.

#### Justificativa

A experiência do estágio curricular, muitas vezes, é o primeiro contato do jovem com o ambiente profissional (mercado de trabalho). Esse momento se apresenta como mais uma importante transição na história de vida dos estudantes, muitas vezes contribuindo para a escolha do ramo de atuação profissional. Por esse motivo, esse contato apresenta grande potencial para marcar a trajetória dos participantes do programa de estágio e para se inscrever nas narrativas de vida, em perspectivas que podem ir além da delimitação focada apenas na composição curricular.

Na Administração Federal a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, regulamenta o estágio curricular como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo de estudantes, possibilitando o desenvolvimento profissional e a emancipação dos jovens.

Entretanto, o potencial formativo do estágio na Administração Pública pode ser analisado para além da aquisição de competências e de protocolos administrativos, o que pretende ser alcançado por meio deste projeto de pesquisa, priorizando a busca pela essência dessa experiência sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos. A priorização do olhar e da subjetividade dos participantes, em decorrência da análise dos relatos que contém os significados atribuídos à experiência formativa vivenciada no estágio curricular, possibilitará uma abordagem que deixará em segundo plano o caráter instrumental da formação de jovens em ambientes profissionais, aspecto comumente explorado nas pesquisas acadêmicas nas quais os estudantes são tomados, quase que exclusivamente, como assimiladores de conhecimentos.

Significa dizer que essa forma de aproximação com o estágio, enquanto objeto da pesquisa, pode contribuir para fortalecer o olhar sobre o potencial de produção de conhecimentos por parte dos próprios estudantes no contexto de realização do estágio, indicando aspectos que necessitem ser reorganizados ou aperfeiçoados para o melhor aproveitamento do potencial formativo do programa.

Portanto, pretende-se revelar, por meio da análise de conteúdo dos discursos, a visão que esses sujeitos possuem de si mesmo e do contexto em que estão inseridos, trazendo à tona a realidade por eles compreendida e o protagonismo ativo dos estudantes na construção e condução do seu processo formativo neste momento em que o estágio está mediando as atividades acadêmicas e profissionais.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de grupo de discussão virtual, por meio do aplicativo de mensagens eletrônicas WhatsApp. O grupo de discussão terá a duração de 3 (três) dias, período no qual irei relatar minhas percepções da experiência formativa oportunizada pelo estágio curricular não-obrigatório, ao qual estou atualmente vinculado. Fui esclarecido de que só é permitido postar mensagens de texto.

Estou ciente de que minha identificação pessoal será mantida em sigilo. Para tanto, durante a vigência do grupo de discussão, deverei ocultar minha imagem fotográfica e minha identificação de usuário no aplicativo WhatsApp.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, minhas postagens no grupo de discussão, ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Estou ciente também que a minha participação deverá ocorrer, preferencialmente, no horário de realização do estágio, mas que também poderei postar meus pontos de vistas em horário diverso, mas dentro do período indicado pelo pesquisador. Portanto serão aceitas mensagens síncronas e assíncronas.

As discussões, mediadas pelo pesquisador, abordarão os seguintes temas:

| Dia | Tema  |
|-----|---|
| 1   | Compreensão do conceito de formação pelos sujeitos; e Contribuições do estágio para o processo formativo. |
| 2   | Estágio curricular como espaço de vivência e compreensão do trabalho; Trabalho; emancipação; alienação    |
| 3   | Estágio curricular: (des) encontros entre as atividades do estágio e o currículo acadêmico                |

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como contribuir para o aperfeiçoamento do programa de estágio curricular não-obrigatório, principalmente nas vagas disponibilizadas nos órgãos públicos.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos (comprometimento de parte do tempo diário para participar das discussões) e riscos (aceitar eventuais posicionamentos contrários dos demais participantes do grupo de discussão) decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e sem qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o Sr. Luiz Eduardo Lemos da Conceição, servidor efetivo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE/MEC, e com ele poderei manter contato pelo telefone 61 99262-3123.

Estou ciente também de que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Portanto, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, decorrente da minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no telefone: 61 3107-6194 ou mandar um *e-mail* para [fed@unb.br](mailto:fed@unb.br). Também poderei acionar o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB, por meio dos telefones: 61 3107-1592 ou para o endereço eletrônico [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br). Brasília, ... de ..... de 2020.

*Nome e assinatura do sujeito da pesquisa*

*Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)*

## ANEXOS

**ANEXO A – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NOS ÓRGÃOS DA  
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL**

| ESTÁGIO NO PODER EXECUTIVO FEDERAL CIVIL    |                             |                          |                              |                  |                               |
|---|-----------------------------|--------------------------|------------------------------|------------------|-------------------------------|
| NO_ORGAO                                    | QUANTITATIVO DE ESTAGIÁRIOS |                          |                              | DESPESA          |                               |
|   | NIVEL MEDIO                 | NIVEL SUPERIOR GRADUACAO | NIVEL SUPERIOR POS GRADUACAO | BOLSA DE ESTÁGIO | AUXILIO-TRANSPORTE ESTAGIARIO |
| ADVOCACIA-GERAL DA UNIAO                    | 105                         | 559                      | -                            | 577.137,75       | 166.914,00                    |
| AGENCIA ESPACIAL BRASILEIRA                 | -                           | 20                       | -                            | 21.313,06        | 6.190,00                      |
| AGENCIA NAC PETROLEO GAS NAT BIOCOMBUSTÍVEL | 11                          | 118                      | -                            | 134.125,92       | 100,00                        |
| AGENCIA NAC. DE TRANSPORTES AQUAVIARIOS     | 1                           | 31                       | -                            | 34.707,02        |                               |
| AGENCIA NACIONAL DE AGUAS                   | -                           | 39                       | -                            | 15.467,94        |                               |
| AGENCIA NACIONAL DE AVIACAO CIVIL           | 6                           | 86                       | -                            | 51.443,21        | 264,00                        |
| AGENCIA NACIONAL DE ENERGIA ELETRICA        | -                           | 77                       | -                            | 69.083,45        |                               |
| AGENCIA NACIONAL DE MINERACAO               | 21                          | 70                       | -                            | 56.262,05        | 1.392,00                      |
| AGENCIA NACIONAL DE SAUDE SUPLEMENTAR       | 3                           | 36                       | -                            | 38.023,06        |                               |
| AGENCIA NACIONAL DE TELECOMUNICACOES        | 8                           | 125                      | -                            | 135.823,50       |                               |
| AGENCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRE   | 17                          | 66                       | -                            | 81.832,48        | 17.380,00                     |
| AGENCIA NACIONAL DE VIGILANCIA SANITARIA    | 31                          | 128                      | -                            | 72.867,00        | 3.359,80                      |
| AGENCIA NACIONAL DO CINEMA                  | -                           | 46                       | -                            | 47.300,52        | 386,00                        |
| CENTRO FEDERAL DE EDUCACAO TECNOLOGICA -    | 5                           | 8                        | -                            | 8.734,09         |                               |
| CENTRO FEDERAL DE EDUCACAO TECNOLOGICA D    | 3                           | 77                       | -                            | 41.169,03        | -                             |
| COLEGIO PEDRO II                            | 24                          | 28                       | -                            | 35.471,85        | -                             |
| COMANDO DA AERONAUTICA                      | 5                           | 32                       | -                            | 38.767,33        |                               |
| COMANDO DA MARINHA                          | 65                          | 64                       | -                            | 104.887,89       | 2.919,34                      |
| COMANDO DO EXERCITO                         | -                           | 2                        | -                            | 2.251,38         |                               |
| COMISSAO DE VALORES MOBILIARIOS             | 7                           | 35                       | -                            | 42.946,36        |                               |
| COMISSAO NACIONAL DE ENERGIA NUCLEAR        | -                           | 1                        | -                            | 520,00           | -                             |
| CONSELHO ADMINIST.DE DEFESA ECONOMICA       | 8                           | 24                       | -                            | 32.980,30        | 940,00                        |
| CONSELHO NAC.DE DESEN.CIEN.E TECNOLOGICO    | -                           | 32                       | -                            | 16.484,00        | -                             |
| CONTROLADORIA-GERAL DA UNIAO                | 3                           | 39                       | -                            | 42.956,40        | 8.800,00                      |
| DEFENSORIA PUBLICA DA UNIAO                 | -                           | -                        | 3                            | 4.160,00         | 40,00                         |
| DEPARTAMENTO NACIONAL DE INFRAESTRUTURA     | 21                          | 39                       | -                            | 41.311,20        | 5.398,49                      |
| DEPTO. NACIONAL DE OBRAS CONTRA AS SECAS    | 45                          | 57                       | -                            | 36.508,67        | 6.968,80                      |
| FUND COORD APERF PESSOAL NIVEL SUPERIOR     | 3                           | 41                       | -                            | 47.825,31        | 180,00                        |
| FUND. INST. BRASIL. GEOG. E ESTATISTICA     | 55                          | 253                      | -                            | 230.099,16       |                               |
| FUND.JORGE DUPRAT FIG. SEG. MED.TRABALHO    | -                           | 1                        | -                            | 1.297,10         | 320,00                        |
| FUND.UNIV.FED.DO VALE DO SAO FRANCISCO      | -                           | 49                       | -                            | 23.303,24        | 584,00                        |
| FUNDACAO ALEXANDRE DE GUSMAO                | -                           | 3                        | -                            | 3.377,07         | -                             |
| FUNDACAO BIBLIOTECA NACIONAL                | -                           | 21                       | -                            | 23.639,49        |                               |
| FUNDACAO CASA DE RUI BARBOSA                | -                           | 7                        | -                            | 6.191,28         |                               |

|   |    |     |   |            |           |
|---|----|-----|---|------------|-----------|
| FUNDACAO CULTURAL PALMARES                  | 1  | 3   | - | 3.930,73   | 1.130,00  |
| FUNDACAO ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRACA    | -  | 27  | - | 28.780,14  | 170,00    |
| FUNDACAO JOAQUIM NABUCO                     | 8  | 52  | - | 22.580,00  | 7.920,00  |
| FUNDACAO NACIONAL DE SAUDE                  | 76 | 121 | - | 164.271,12 | 20.342,68 |
| FUNDACAO NACIONAL DO INDIO                  | 33 | 38  | - | 45.739,87  | 7.230,00  |
| FUNDACAO OSWALDO CRUZ                       | 5  | 248 | - | 251.032,86 | 50.158,00 |
| FUNDACAO UNIV. FEDERAL DE UBERLANDIA        | -  | 143 | - | 63.414,10  |           |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA           | 4  | 201 | 1 | 181.061,40 |           |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS           | 32 | -   | - | 14.987,50  | 855,05    |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE FED. DO TOCANTINS     | -  | 59  | - | 46.751,17  | 450,54    |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE     | -  | 86  | - | 69.117,12  | 1.452,00  |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIENCIA    | 1  | 29  | - | 31.988,56  | 10,00     |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONI    | -  | 83  | - | 30.005,74  |           |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO CARLOS | 39 | 126 | - | 56.676,00  | 396,00    |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO JOA    | -  | 37  | - | 30.845,28  |           |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC        | 2  | 30  | - | 32.013,03  |           |
| FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRA    | -  | 107 | - | 46.891,65  | 15.692,00 |
| FUNDACAO UNVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA       | -  | 3   | - | 1.092,00   |           |
| FUNDO NACIONAL DE DESENVOLV. DA EDUCACAO    | 13 | 70  | - | 40.170,00  | 580,00    |
| INST.NAC.METROLOGIA,NORM.E QUAL.INDL.       | -  | 1   | - | 520,00     | 132,00    |
| INST.NACIONAL DE EST.E PESQ.EDUCACIONAIS    | 1  | 10  | - | 5.490,00   |           |
| INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT                 | 2  | 13  | - | 15.684,98  |           |
| INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS              | 11 | 50  | - | 27.750,00  | 396,00    |
| INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E     | 2  | 11  | - | 9.639,88   | 692,00    |
| INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVACAO DA    | 14 | 104 | - | 93.769,81  |           |
| INSTITUTO DE PESQ. JARDIM BOTANICO DO RJ    | 9  | 15  | - | 10.236,00  |           |
| INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA    | 7  | 36  | - | 45.385,36  |           |
| INSTITUTO DO PATR.HIST.E ART. NACIONAL      | 5  | 50  | - | 50.435,53  | 2.362,50  |
| INSTITUTO FED.DO SUDESTE DE MINAS GERAIS    | 2  | 24  | - | 18.199,21  | 456,00    |
| INSTITUTO FEDERAL BAIANO                    | 7  | 13  | - | 17.856,43  | 381,34    |
| INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE               | 18 | 57  | - | 67.160,63  |           |
| INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA                  | 9  | 48  | - | 55.432,52  | 132,00    |
| INSTITUTO FEDERAL DA PARAIBA                | 9  | 59  | - | 51.281,89  | 950,00    |
| INSTITUTO FEDERAL DE BRASILIA               | 2  | 10  | - | 10.758,82  |           |
| INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E    | 3  | 9   | - | 5.814,01   | 220,00    |
| INSTITUTO FEDERAL DE GOIAS                  | -  | 11  | - | 5.720,00   | 1.176,00  |
| INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO            | 26 | 93  | - | 176.286,29 |           |
| INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS           | 4  | 52  | - | 38.668,25  | 5.740,14  |
| INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO             | 6  | 60  | - | 31.481,58  |           |
| INSTITUTO FEDERAL DE RONDONIA               | -  | 6   | - | 2.964,00   |           |
| INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA         | 5  | 26  | 2 | 30.976,11  |           |
| INSTITUTO FEDERAL DE SAO PAULO              | 4  | 14  | - | 14.410,95  | 1.108,00  |
| INSTITUTO FEDERAL DO ACRE                   | -  | 12  | - | 12.157,44  | -         |

|  |       |       |   |              |            |
|--|-------|-------|---|--------------|------------|
| INSTITUTO FEDERAL DO CEARA               | 13    | 35    | - | 37.275,05    | 7.032,68   |
| INSTITUTO FEDERAL DO ESPIRITO SANTO      | 23    | 127   | - | 128.316,43   | 2.090,00   |
| INSTITUTO FEDERAL DO PARANA              | 3     | 35    | - | 35.986,55    |            |
| INSTITUTO FEDERAL DO PIAUI               | 11    | 83    | - | 32.445,00    |            |
| INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO      | -     | 43    | - | 22.048,00    | 5.424,00   |
| INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE | 12    | 132   | - | 115.936,98   | 635,80     |
| INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL   | 13    | 39    | - | 46.323,93    | 30,00      |
| INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS | 2     | 50    | - | 41.857,52    | 2.854,03   |
| INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS           | 12    | 36    | - | 38.380,96    | 550,00     |
| INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA            | 2     | 29    | - | 22.658,02    | 40,00      |
| INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE             | 6     | 61    | - | 28.536,00    |            |
| INSTITUTO FEDERAL GOIANO                 | 8     | 33    | - | 24.674,10    | 5,20       |
| INSTITUTO FEDERAL SUL RIO-GRANDENSE      | 84    | 119   | - | 60.368,00    | 2.904,00   |
| INSTITUTO NAC. DE COLONIZ E REF AGRARIA  | 63    | 114   | - | 116.205,57   | 17.485,28  |
| INSTITUTO NACIONAL DE SEGURO SOCIAL      | 1.896 | 1.741 | - | 3.254.561,06 | 602.582,37 |
| MIN. DA MULHER, FAMILIA E DIR. HUMANOS   | 7     | 21    | - | 12.689,00    | 5.250,00   |
| MINIST.DA AGRICULTURA,PECUARIA E ABAST.  | 14    | 92    | - | 105.201,55   | 11.055,33  |
| MINISTERIO DA CIDADANIA                  | 9     | 64    | - | 35.404,00    | 10.168,40  |
| MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA, INOVA | 45    | 201   | - | 214.909,99   | 4.593,33   |
| MINISTERIO DA DEFESA                     | 13    | 148   | - | 169.588,94   | 11.784,00  |
| MINISTERIO DA ECONOMIA                   | 195   | 1.178 | 1 | 1.031.527,91 | 63.336,69  |
| MINISTERIO DA EDUCACAO                   | -     | 26    | - | 28.555,00    | 440,00     |
| MINISTERIO DA INFRAESTRUTURA             | 36    | 77    | - | 110.661,96   | 9.444,05   |
| MINISTERIO DA JUSTICA E SEGURANCA PUBLIC | 21    | 162   | - | 192.676,77   | 4.712,00   |
| MINISTERIO DA SAUDE                      | 172   | 338   | - | 436.650,47   | 20.427,55  |
| MINISTERIO DAS RELACOES EXTERIORES       | 1     | 279   | - | 290.310,86   | 9.846,00   |
| MINISTERIO DE MINAS E ENERGIA            | 8     | 32    | 1 | 39.153,72    |            |
| MINISTERIO DO MEIO AMBIENTE              | 2     | 17    | - | 18.189,56    |            |
| MINISTERIO DO TURISMO                    | 1     | 7     | - | 8.333,48     |            |
| POLICIA FEDERAL                          | 16    | 726   | - | 786.846,03   | 124.421,14 |
| POLICIA RODOVIARIA FEDERAL               | 118   | 166   | - | 216.168,94   | 17.331,34  |
| PRESIDENCIA DA REPUBLICA                 | 1     | 118   | - | 130.448,89   | 14.503,62  |
| SUP.DE DESENVOLVIMENTO DO CENTRO OESTE   | -     | 6     | - | 6.754,14     | 1.314,03   |
| SUPERINT.NAC.DE PREVIDENCIA COMPLEMENTAR | -     | 10    | - | 10.881,68    | 440,00     |
| SUPERINTENDENCIA DO DESENV. DA AMAZONIA  | -     | 9     | - | 4.056,00     | 660,00     |
| SUPERINTENDENCIA DO DESENV. DO NORDESTE  | -     | 27    | - | 30.281,07    |            |
| UNI.FED.VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI  | -     | 23    | - | 17.699,56    | 652,67     |
| UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL      | -     | 61    | - | 31.564,00    | 510,00     |
| UNIV. FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO    | 6     | 75    | - | 85.767,06    |            |
| UNIVERSIDADE FED. DO RIO GRANDE DO NORTE | -     | 7     | - | 2.548,00     | 924,00     |
| UNIVERSIDADE FED.DO TRIANGULO MINEIRO    | -     | 8     | - | 6.303,84     |            |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA            | -     | 120   | - | 47.179,60    | 463,20     |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL    | -     | 27    | - | 21.275,46    | 670,00     |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRACAO LATIN | -     | 13    | - | 10.243,74    | 2.860,00   |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA          | -     | 102   | - | 79.678,04    | 22.330,00  |

|  |              |               |          |                      |                     |
|--|--------------|---------------|----------|----------------------|---------------------|
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS          | -            | 45            | -        | 23.400,00            | 2.244,00            |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS          | -            | 28            | -        | 22.506,21            | 320,00              |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS            | -            | 50            | -        | 19.115,19            | 684,00              |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBA          | -            | 32            | -        | 29.195,67            | 3.142,00            |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS           | -            | 1             | -        | 520,00               |                     |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO      | -            | 102           | -        | 36.345,40            | 660,00              |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS     | -            | 59            | -        | 28.748,99            | 1.836,02            |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA          | -            | 42            | -        | 21.840,00            | 5.502,00            |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA      | -            | 8             | -        | 5.793,59             | 2.662,00            |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SAO PAULO        | -            | 18            | -        | 9.360,00             | -                   |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE             | -            | 40            | -        | 15.831,94            | 132,00              |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI           | -            | 29            | -        | 23.567,79            | -                   |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA            | -            | 5             | -        | 3.939,90             | -                   |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO   | -            | 48            | -        | 36.187,10            | 1.058,94            |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA   | -            | 4             | -        | 3.151,92             |                     |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARA    | -            | 77            | -        | 28.451,98            |                     |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA           | 2            | 47            | -        | 24.811,39            |                     |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAH | -            | 5             | -        | 2.288,00             | 528,00              |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO | -            | 74            | -        | 26.705,47            |                     |
| UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZONIA   | 18           | 54            | -        | 25.191,94            | 2.262,00            |
| UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO | 4            | 50            | -        | 19.012,00            |                     |
| UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ARIDO | 22           | 54            | -        | 26.353,04            | -                   |
| <b>TOTAL</b>                             | <b>3.666</b> | <b>12.150</b> | <b>8</b> | <b>12.699.136,02</b> | <b>1.343.070,35</b> |

Fonte: e-Sic (Protocolo n.º 03006.015134/2020)

## ANEXO B – RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO – RAE



### RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO

Este documento fornece subsídios à Instituição de Ensino e à Empresa concedente para melhoria do processo de acompanhamento e formação profissional. Deve ser preenchido pelo estudante, encaminhado à Instituição de Ensino e devolvido à Empresa, com **periodicidade mínima de 6 (seis) meses**, com vista obrigatória ao estagiário, e será incorporado ao Termo de Compromisso de Estágio por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante, conforme disposto no parágrafo único do art. 7º da Lei 11.788/08.

#### 1. Estagiário

|                       |       |
|-----------------------|-------|
| Nome                  |       |
| Instituição de Ensino |       |
| Matrícula escolar     | Curso |

#### 2. Estágio

|  |             |
|--|-------------|
| Período avaliado                                     | / / a / /   |
| Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação        | Setor/Área: |
| Nome do (a) Supervisor (a) de Estágio na concedente: |             |

#### 3. Atividades do estágio

Identifique as atividades mais frequentes do estágio, iniciando as frases por verbos de ação.

Exemplo: Arquivar documentos/ Atender ao público.

01 - \_\_\_\_\_

02 - \_\_\_\_\_

03 - \_\_\_\_\_

04 - \_\_\_\_\_

05 - \_\_\_\_\_

#### 4. Desenvolvimento do estágio

01 - Em que nível o conhecimento teórico recebido na escola tem auxiliado no desenvolvimento do estágio?  
(1 a 4 não tem auxiliado) ; (5 a 10 tem auxiliado muito).

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

02 - Com o estágio o estudante tem oportunidade de frequentar uma organização do porte desta Empresa e de participar de suas atividades.

Visando seus próprios interesses, o estagiário deve, enquanto nessa vivência, realizar uma análise do contexto da empresa, assimilar experiências, aprender métodos de trabalho, formas de organização e estruturação, enfim, o que for necessário para complementar seu aprendizado e subsidiar seu futuro profissional. De que modo vem realizando este auto aprendizado e quais resultados pretende obter?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 5. Supervisão do estágio

01 - A supervisão recebida na Empresa está sendo considerada:

( ) Inexistente ( ) Regular ( ) Suficiente

02 - De que forma a Instituição de Ensino tem efetuado o acompanhamento didático-pedagógico do estágio ?

Através:

- ( ) deste relatório  
 ( ) de visitas ao local do estágio  
 ( ) de reuniões na escola  
 ( ) não tem acompanhado  
 ( ) outros: \_\_\_\_\_

#### 6. Resultados alcançados em termos de complementação do ensino e da aprendizagem

Assinale SIM ou NÃO em cada item abaixo:

|   |                 |
|---|-----------------|
| 01 - O estágio tem me propiciado experiências práticas, favorecendo minha formação profissional.  | ( ) SIM ( ) NÃO |
| 02 - O estágio tem incentivado meus estudos e contribuído para uma melhor percepção das finalidades dos conteúdos curriculares, permitindo-me, inclusive, melhor assimilação dos conhecimentos. | ( ) SIM ( ) NÃO |
| 03 - O estágio tem me propiciado o desenvolvimento de uma atitude de trabalho sistematizado e a consciência de produtividade.   | ( ) SIM ( ) NÃO |
| 04 - O estágio tem me permitido conhecer a filosofia, diretrizes, organização e funcionamento da empresa, propiciando-me experiências que serão úteis no exercício profissional.                | ( ) SIM ( ) NÃO |
| 05 - O estágio tem me permitido perceber minhas reais possibilidades e limitações, contribuindo para confirmar ou redimensionar minha escolha profissional.                                     | ( ) SIM ( ) NÃO |
| 06 - O estágio tem me permitido aprimorar meu relacionamento humano, desenvolvendo minha percepção de funções, valores e motivos operacionais.  | ( ) SIM ( ) NÃO |

#### 7. Descrever os pontos positivos e negativos de sua experiência como estagiário

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 8. Preenchimento do Supervisor de Estágio do FNEDE

Atribua uma nota de 1 a 6 para cada quesito em relação à atuação do estagiário:

(Estagiários com mais de três notas inferiores a 4 só terão contrato renovado mediante solicitação expressa do supervisor)

| Quesito                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Obs:  |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|-------|
| 1. Capacidade de apreender: |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 2. Iniciativa:              |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 3. Interesse:               |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 4. Responsabilidade:        |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 5. Participação:            |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 6. Relacionamento Humano:   |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 7. Qualidade de trabalho:   |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 8. Conhecimento:            |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 9. Assiduidade:             |   |   |   |   |   |   | _____ |
| 10. Segurança:              |   |   |   |   |   |   | _____ |



**9. Preenchimento da Instituição de Ensino**

01 - Ausências do estudante às aulas no período avaliativo:

 Menos do que 25 %  Entre 25 % e 50 %  Mais do que 50 %

02 - Orientações pedagógicas da Instituição de Ensino ao estudante:

---

---

Data:

---

Assinatura da Instituição de Ensino