

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS**

Everson da Rosa Pasa

**O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E SOCIAL DA UFRGS COMO EXPERIÊNCIA
PARA DESENVOLVER APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS**

Porto Alegre
2021

Everson da Rosa Pasa

**O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
E SOCIAL DA UFRGS COMO EXPERIÊNCIA PARA DESENVOLVER
APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação, apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christine da Silva Schröder.

Porto Alegre
2021

Everson da Rosa Pasa

**O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
E SOCIAL DA UFRGS COMO EXPERIÊNCIA PARA DESENVOLVER
APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação, apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Conceito Final:

Aprovado em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Christine da Silva Schröder
Orientadora - EA/UFRGS

Prof.^a Elaine Di Diego Antunes
EA/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Everson Godoy Pasa, que me lançou o desafio de realizar a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) juntamente com ele, sendo desde então o meu maior incentivador e apoiador, que teve que lidar com as minhas ausências durante o período de graduação e cujo orgulho e cuja admiração sempre me motivaram a seguir adiante, não me permitindo desistir nem mesmo nos momentos mais difíceis, nos quais eu acreditava que não conseguiria prosseguir.

À minha mãe, Vera Lúcia da Rosa Pasa, e ao meu pai, Irineu Pasa, por sempre terem acreditado em mim.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Christine da Silva Schröder, sem a qual eu jamais teria conseguido desenvolver este trabalho, por toda a paciência, imensa dedicação, apoio e direcionamentos.

Aos(às) colegas do curso, pela amizade, companheirismo e espírito de equipe.

Aos(às) colegas de trabalho, que muitas vezes ficaram até mais tarde na labuta enquanto eu saía para assistir às aulas.

Às pessoas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso respondendo os questionários enviados.

Às amigas e aos amigos que passaram os últimos anos repetindo incessantemente para mim que eu era capaz, sempre me incentivando.

À vida, ao universo e tudo o mais.

Muito obrigado a todas e a todos!

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar o estágio obrigatório do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS enquanto experiência para o desenvolvimento de aprendizagem e de competências, a partir da visão dos(as) estagiários(as) e dos(as) professores(as) orientadores(as). Para essa finalidade, realizou-se uma pesquisa qualitativa exploratória através de aplicação de questionários, respondidos por 7 alunos(as) e 8 professores(as). Os resultados obtidos apontaram que, para os(as) estudantes, o estágio proporcionou condições favoráveis ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências, porém o conhecimento prático para a formação profissional não foi o suficiente. Para os(as) professores, há pouca reflexão da parte dos(as) estudantes e fatores que dificultam o desenvolvimento de competências nos locais onde os estágios são realizados. Contudo, percebem diversas contribuições para o desenvolvimento de habilidades e competências no estágio.

Palavras-chave: Administração Pública e Social; Aprendizagem no trabalho; Aprendizagem situada; Desenvolvimento de competências; Estágio curricular obrigatório.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to analyse the mandatory internship of Public and Social Management Course of UFRGS while experience to learning and competency development from the view of the trainees and the advisor teachers. For this aim, an exploratory qualitative research was carried out with the use of questionnaires to which 7 trainees and 8 advisor teachers replied. The obtained results show that for the trainees, the mandatory internship provided favourable conditions to learning and competency development. However, the practical knowledge for the professional formation would not have been enough. For the advisor teachers, there is little reflection from the part of the trainees and, also, there are factors that get the competency development hard in the internship locals. Despite that, they realize many contributions of the internship activity to improve skills and competencies.

Keywords: Public and Social Management; Learning at work; Situated Learning; Competency development; Mandatory internship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 OBJETIVOS	14
1.1.1 Objetivo Geral	14
1.1.2 Objetivos Específicos	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 ESTÁGIOS	15
2.2 APRENDIZAGEM NO TRABALHO E APRENDIZAGEM SITUADA	18
2.3 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	25
3 METODOLOGIA	28
3.1 TIPO DE PESQUISA	28
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	28
3.3 COLETA DE DADOS	29
3.4 ANÁLISE DE DADOS	31
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
4.1 DISCENTES	32
4.2 DOCENTES	37
4.3 COMPARANDO AS PERCEPÇÕES DOS(AS) RESPONDENTES	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS(ÀS) ESTUDANTES	56
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS) ORIENTADORES(AS) ACADÊMICOS(AS) DE ESTÁGIO	59
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS(ÀS) SUPERVISORES(AS) LOCAIS DE ESTÁGIO	61

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Bacharelado em Administração Pública e Social (APS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi criado em 2014 pela resolução n.º 58 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Contudo, a formação de administradores, tanto públicos quanto de empresas, remonta ao ano de 1962, quando da criação do Curso de Graduação em Administração, com a emissão de diplomas próprios para cada um. Os currículos foram unificados em 1990 e em 2009 foi criada a Linha de Formação Específica em APS, a qual teve sua primeira turma graduada no segundo semestre de 2014. Anualmente são recebidos 80 novos(as) ingressantes no curso, que mantém cerca de 400 alunos(as) regularmente matriculados(as) (UFRGS, 2017).

Um levantamento junto ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – *e-MEC* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020) demonstrou que apenas na UFRGS se articulam Administração Pública e Social. Com exceção do curso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), de Administração Pública e Políticas Públicas, os demais mantêm o foco exclusivamente em Administração Pública. No entanto, ao analisar os seus projetos pedagógicos é possível perceber pontos em comum dentro de suas propostas, apesar de possuírem, cada qual, suas peculiaridades. Não por acaso, trazem princípios emanados da resolução n.º 1 de 2014 do Conselho Nacional de Educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014). Tal norma estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos do Campo de Públicas, formado por aqueles como Administração Pública, Gestão Pública, Gestão Social, Gestão de Políticas Públicas, entre outras nomenclaturas similares (UFPR, 2015; FILGUEIRAS; LOBATO, 2015).

Pelo que se pode constatar nos projetos de curso, instituições como UFRGS, UNILA, Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), dentre outras, incentivam a inter e a transdisciplinaridade, através de uma formação humanista, com respeito à pluralidade e diversidade, tendo por norteador de uma formação que ultrapasse a ética profissional valores republicanos e democráticos (UFRGS, 2017; UNILA, 2018; UDESC, 2007; UNIRIO, 2014).

Outro aspecto em comum a ser notado nos projetos pedagógicos é a presença do estágio supervisionado. Definido pela Lei n.º 11.788, estágio é o "[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]" (BRASIL, 2008, art.

1º). A referida legislação estabelece ainda que o estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório. Este considerado como opcional, e aquele devendo ser expresso como tal no projeto do curso, sendo o cumprimento de sua carga horária definido como requisito para obtenção de diploma.

Como as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que a atividade pode ser disciplinada sob várias formas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, art. 7º), há diferenças em como cada universidade rege o assunto. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o estágio obrigatório tem carga horária de 240 horas, podendo equiparar-se com atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, enquanto na UDESC ele é realizado durante o sétimo e o oitavo semestres, tendo a duração total de 360 horas, com entrega de relatório de estágio e artigo técnico científico. Já na UNILA ocorre como imersão acadêmica em atividades de pesquisa, laboratório e orientação, contemplado em disciplinas teórico/práticas. Na UNIRIO, por sua vez, pode ser iniciado a partir do sexto semestre, com carga horária de no mínimo 300 horas. Ao final da atividade deve ser entregue um relatório. Na eventual ocorrência de horas excedentes, estas podem ser convertidas em créditos complementares (UFPR, 2015; UFRGS, 2017; UNILA, 2018; UDESC, 2007; UNIRIO, 2014).

Na UFRGS o estágio obrigatório envolve 120 horas de atividades autônomas, tais como visitas, pesquisa, escrita, etc. Ocorre durante a penúltima etapa do curso, sob orientação de professor(a) na UFRGS e supervisão na organização onde for realizado, com produção de relatório analítico. São exigidos que já se tenha cursado 140 créditos. Visa proporcionar o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e as práticas das organizações, sejam elas públicas ou da sociedade civil, complementando, assim, a formação dos(as) graduandos(as). Durante esse período é esperado que o futuro profissional desenvolva a sensibilidade social necessária ao trabalho e que ocorra o aperfeiçoamento das respectivas competências para nele atuar (UFRGS, 2017).

Parte-se do pressuposto, neste estudo, de que o estágio supervisionado, em princípio, visa à preparação para o trabalho por meio de situações reais e através de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, possibilitando, desse modo, a aquisição, a construção e o desenvolvimento de competências profissionais que serão utilizadas futuramente, durante a carreira vindoura. Competências essas as quais se espera que sejam aprimoradas no estágio obrigatório, como mencionado no Plano Pedagógico do Curso de Administração Pública e Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2017).

No estágio, assim, se adquiriria algumas das competências inerentes à futura atividade profissional, através da contextualização do conteúdo curricular assimilado durante o curso acadêmico com as tarefas desenvolvidas. Francisco, Otani, Filho e Melo (2010), Murari e Helal (2009) e Duro (2009) são unânimes ao avaliarem o estágio como uma excelente oportunidade de se aliar teoria e prática, além de um complemento à formação acadêmica. Nele se vivenciam o conhecimento e a aprendizagem. Dessa forma as competências profissionais são construídas, bem como o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Importante, portanto, explorarmos melhor as noções de competência e de aprendizagem.

No intuito de recuperar o debate teórico a respeito da noção de competência, Fleury e Fleury (2001) descrevem como, inicialmente, o foco da maioria dos autores americanos se concentrava no indivíduo. Nesse nível, ela era percebida como um estoque de recursos (ou conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes) que uma pessoa detém, relacionada com uma determinada tarefa ou a um desempenho superior. A partir da década de 1990, com o aumento da imprevisibilidade na realidade do mundo do trabalho, a competência deixa de ser considerada algo estático, um conjunto de conhecimentos específicos e passa a representar um saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. O conceito de competência ainda é baseado em conhecimentos adquiridos, com a diferença de que quanto mais complexa a situação, mais esses conhecimentos são transformados.

Em relação à aprendizagem, Pantoja e Borges-Andrade (2004) chamam a atenção para o fato de que o termo possui ampla variedade de definições e o sintetizam como um processo de mudanças, que geralmente perduram ao longo do tempo e são o resultado da interação das pessoas com o ambiente. No que concerne à aprendizagem no trabalho é esperado que ela promova o desenvolvimento contínuo de novas competências e está relacionada com as etapas de aquisição, retenção, recuperação e transferência de novas habilidades e conhecimentos no contexto profissional (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009).

Mais especificamente no âmbito do curso de Administração, sob uma ótica voltada aos desafios e às possibilidades existentes no estágio curricular obrigatório (ECO), Lourenço, Lemos e Pécora Júnior (2012) acreditam que, para proverem uma experiência prática, as empresas deveriam oferecer programas customizados. Dessa forma seriam desenvolvidos “[...] relacionamento interpessoal, comunicação eficaz, liderança, solução de conflitos, adaptação a mudanças, articulação, visão do todo, criatividade e inovação, e multiculturalismo”. A pesquisa foi realizada somente com estudantes, por esse motivo os

autores sugerem que estudos futuros incluam a participação de professores orientadores de estágio supervisionado e das organizações que o concedem.

Também, por vezes, o estágio pode despertar interesse nos alunos logo no início da carreira acadêmica, possivelmente não pela natureza das atividades em si, mas pela remuneração obtida, considerando a relevância dele idêntica a de um emprego. Percebe-se aqui que o “estágio é avaliado como uma forma de fonte de renda, um ambiente de recebimento de cobranças enfim, uma forma equiparada com os funcionários” (MACHADO, 2017, p. 28).

Em contrapartida, com o estudante vendo no estágio uma possibilidade de renda oportunizada por conta de um vínculo com a graduação, uma outra inferência que pode ser obtida através dos estudos sobre estágio é a de que muitas organizações delegam tarefas e responsabilidades antes atribuídas a colaboradores efetivos. Dessa forma, tornam a experiência uma inserção precária, onde exigências feitas aos funcionários passam a ser demandadas para um contrato que não assegura os benefícios legais (OLIVEIRA; PICCININI, 2012a).

Bezerra (2007), no que tange ao ECO, aborda que, em sendo este uma atividade indispensável à conclusão do curso, não raramente o(a) acadêmico(a) tende a se sujeitar a atividades que não estão relacionadas com sua área de estudos, sem fundamentação teórica adequada. Por fim, acaba acreditando que esse tipo de trabalho é o ECO em si, o que talvez seja um dos motivos que levam as organizações a desenvolver essa visão do estágio como uma contratação de mão-de-obra barata.

Corroborando, Nunes (2003) coloca que, com demasiada frequência, o objetivo do estágio é distorcido com a designação de funções tais como operador de fotocopiadoras, auxiliar de serviço de copa, *office-boy*, etc. Esse exercício de atribuições incompatíveis com as suas qualificações não contribui para a formação do futuro profissional, pois a importância do estágio é a de permitir ao egresso finalizar o curso de posse das habilidades e competências essenciais para o exercício imediato da função para o qual tanto estudou. Há outros desafios enfrentados durante o estágio, como:

[...] ausência de autoconfiança, a atuação do estagiário apenas como observador, a falta de compatibilização das atividades praticadas com a grade curricular e a restrição para acesso de alguns setores da empresa, poucas organizações acatam ou permitem sugestões de melhorias, setores bem estruturados para acolher os estagiários, organizações familiares e atividades insuficientes na prática dos estágios (MACHADO, 2017, p. 44).

Dos casos julgados por “desvirtuamento do contrato de estágio” no âmbito do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região (TRT4) entre 20/05/2016 e 20/05/2018, 41% (quarenta e um por cento) foram julgados procedentes (ROSA, 2018). Ou seja, houve de fato descumprimento do acordo entre o(a) estagiário(a) e a instituição que o acolheu.

Nessa perspectiva, estes dados revelam o grande número de demandas judiciais que versam sobre o desvirtuamento do contrato de estágio, situação preocupante, uma vez que o objetivo precípua é o aprendizado do educando, visando aliar a prática à teoria, sem que isso prejudique o desenvolvimento acadêmico do estagiário (Ibid, p. 54).

Dentre as irregularidades constantes nas decisões judiciais, a mesma autora aponta: falta de orientação por parte da instituição de ensino e da concedente; não-observância da carga horária máxima permitida; irregularidades quanto ao aprendizado por parte do(a) estudante e a efetiva complementação dos conteúdos vistos em sala de aula; e vícios quanto ao termo de compromisso do estágio.

A título de ilustração do quanto a literatura nacional poderia estar relacionada ao tema do estágio, obrigatório ou não, para a área de Administração, mas, mais precisamente, para os cursos da área de Administração Pública e Social, foi realizada uma pesquisa (a busca foi feita pelos resumos dos artigos) nos repositórios de artigos científicos *Spell (Scientific Periodicals Electronic Library)* e *Scielo (Scientific Electronic Library Online)* pelos termos “estágio administração”, “estágio Administração Pública” e “estágio gestão social”. A busca na base *Spell* retornou um total de 112 produções, sendo localizadas, respectivamente, 71, 20 e 21 publicações para cada termo. Para a busca na *Scielo*, os resultados foram 53 para “estágio administração”, 7 para “estágio Administração Pública” e 15 para “estágio gestão social”, totalizando 75 trabalhos. Em ambas as bases, portanto, obteve-se um total de 187 resultados.

Porém, analisando os resumos destes 187 estudos exibidos nas bases de dados pesquisadas, foi possível identificar apenas 8 pesquisas que tratavam especificamente sobre estágios em cursos de Administração. Em um deles, Pereira (2013) analisa o papel do estágio na formação dos alunos do Curso de Administração da UFRGS. Utilizando referencial teórico relacionado com aprendizagem no contexto de trabalho e desenvolvimento de competências, a autora identificou fatores que contribuem ou prejudicam o aprendizado, condições que despertam o interesse e a vontade de aprender do indivíduo durante a atividade de estágio que, quando bem estruturado, é capaz de trazer contribuições nos âmbitos pessoal, social e profissional.

Dos demais resultados encontrados, podemos mencionar, também, Oliveira e Piccinini (2012a), que se propuseram a analisar como se organiza o mercado de estágios em

Administração na cidade de Porto Alegre e perceberam o surgimento de um modelo de estágios cada vez mais distante dos cursos de formação, aproximando-se, em muito, de um emprego formal. Em outro artigo (2012b), estes mesmos autores entrevistaram 32 estudantes de Administração, oriundos de universidades públicas e privadas, objetivando analisar a inserção profissional deles a partir da experiência de estágio em Porto Alegre e região metropolitana.

Já Lourenço, Lemos e Pécora Júnior (2012) examinaram o processo de desenvolvimento do estágio supervisionado obrigatório no curso de Administração sob o ponto de vista dos próprios estudantes. O intuito dos autores era avaliar os aspectos positivos da atividade, bem como identificar aqueles que precisam ser melhorados. Ainda em relação ao curso de Administração, Murari e Helal (2009) investigaram a formação de competências profissionais dos alunos durante a prática do estágio. Dentre as considerações finais deste trabalho é interessante notar a que menciona o estágio como um mecanismo que permite a formação de um profissional de acordo com os objetivos e os interesses da empresa na qual ele está inserido. Essa percepção surgiu a partir das entrevistas dadas pelos atores organizacionais aos autores. Percebe-se aqui a visão do estágio mais relacionado aos interesses da empresa do que aos objetivos pedagógicos, tendência apontada também por Oliveira e Piccinini (2012a).

Foi possível ainda encontrar estudos que buscaram analisar a contribuição das atividades de estágio para a formação/qualificação profissional dos estagiários do curso de Administração tendo por base a percepção dos próprios discentes (GOMES; TEIXEIRA, 2016; VALORIA, CZARNESKI; MACHADO, 2018; SANTANA; CARDOSO, 2018).

Além disso, chama a atenção que os estágios que serviram de objetos de estudo nesses artigos foram realizados, em sua grande maioria, em organizações do setor privado. Dessa forma, não foi possível encontrar trabalhos direcionados especificamente para os cursos de Administração Pública e/ou Gestão Pública, e nem mesmo sobre estágios supervisionados ambientados no setor público – apontando para uma possível lacuna da literatura especificamente sobre estágios supervisionados – obrigatórios ou não necessariamente – em cursos de Administração Pública e Social.

Em vista da amplitude do assunto “estágio”, a opção na presente pesquisa foi delimitar o estudo ao estágio curricular obrigatório (ECO). Com isso, o intuito é obter uma amostra mais homogênea do que aquela que seria obtida analisando atividades executadas em estágios de diversas áreas. Mais precisamente, o ECO no Curso de Administração Pública e Social da

UFRGS, por não terem sido localizados, aparentemente, estudos voltados diretamente a este Curso, sendo este o principal diferencial deste trabalho em relação aos demais encontrados.

Com base nestas considerações, o que se propõe neste estudo é buscar respostas para a seguinte pergunta: *quais as contribuições do estágio obrigatório do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS para o desenvolvimento de competências e a aprendizagem no trabalho?*

Considerando o levantamento realizado, e partindo da perspectiva do autor enquanto, ele próprio, aluno de graduação no Curso de Administração da UFRGS com um interesse geral em relação aos aspectos que dizem diretamente respeito à formação dos(as) colegas do Curso de Administração Pública e Social (APS) como futuros profissionais direcionados ao setor público e/ou ao terceiro setor, é pertinente questionar se o estágio realmente está agregando algo (em termos de desenvolvimento de aprendizagem no trabalho e competências) aos alunos e às alunas, ou se, pelo contrário, os(as) estudantes estariam apenas executando tarefas que não guardam relação alguma com o instrumental teórico adquirido por eles(as) durante o curso. Ou, ainda, se as atividades desempenhadas têm de fato relação com aprendizado que seria aplicável à atuação em organizações públicas e sociais, cujas demandas e cujos objetivos divergem essencialmente dos de organizações privadas.

No decorrer do estágio, espera-se ser possível adquirir novos conhecimentos aplicando-se o que foi aprendido em sala de aula. Através dessa interação entre teoria e prática ocorreria um processo de aprendizagem. "O estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, [...] certamente trará resultados positivos." (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2003, p. 7-8). Assim, pretendeu-se obter neste estudo uma visão geral acerca do ECO do Curso de APS da UFRGS, buscando-se descobrir o quanto a atividade curricular está contribuindo de fato para o desenvolvimento de competências profissionais e de aprendizagem dos(as) acadêmicos(as) no trabalho, não apenas na percepção de estudantes, mas também na dos(as) professores(as).

No projeto pedagógico do Curso de APS (UFRGS, 2017) está presente a expectativa de que haja o desenvolvimento das competências profissionais pertinentes à área (pública e social) durante o estágio. Assim, ao se fazer um exame voltado à avaliação desse desenvolvimento espera-se que os resultados produzidos pelo estudo contribuam, de alguma forma, para incentivar reflexões teóricas no campo da Administração como um todo, mas, principalmente, no que tange à Administração Pública e Social. Localmente, espera-se que os resultados sejam úteis para a revisão de políticas e práticas do Curso de APS da UFRGS, bem como que o estudo possa incentivar a análise de políticas e práticas de outros cursos ou até

mesmo inspirar a realização de estudos semelhantes ligados a outros cursos do País que visem formar profissionais para as áreas pública e social.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar o estágio obrigatório do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS enquanto experiência para o desenvolvimento de aprendizagem e de competências.

1.1.2 Objetivos Específicos

Com o intuito de servirem de auxílio na consecução do objetivo geral proposto neste trabalho, os seguintes objetivos específicos foram concebidos:

- a) Identificar como (e se) os(as) estudantes refletem sobre as ações praticadas durante o estágio, dada a importância da reflexão no processo de aprendizagem;
- b) Identificar a existência (ou não), na percepção dos(as) alunos(as), de relações entre as atividades realizadas durante o estágio e os conhecimentos adquiridos por eles(as) durante o curso, e no contexto das demandas de atuação nas áreas pública e social;
- c) Identificar percepções de orientadores(as) acadêmicos(as) de estágio (professores e professoras da Escola de Administração da UFRGS) no que tange ao desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), por parte dos(as) alunos(as), durante o desenvolvimento das atividades no período de estágio, bem como da relação entre as competências desenvolvidas e as demandas de atuação nas áreas pública e social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme estudos de Antonello e Pantoja (2010), os processos de aprendizagem estão completamente inter-relacionados com os processos de desenvolvimento de competências. O fato apontado pelas autoras de que a aprendizagem situada ocorre através de contextos que refletem como o conhecimento será utilizado em situações reais, tendo forte ligação entre a aprendizagem e a prática do trabalho, é compatível com a definição de estágio enquanto ato educativo desenvolvido no ambiente de trabalho (BRASIL, 2008), assim como com o pressuposto mencionado anteriormente, de que o estágio supervisionado, em princípio, visa à preparação para o trabalho por meio de situações reais. Em congruência a estas considerações, o referencial teórico a seguir está estruturado a partir de três grandes temas, a saber: estágios; aprendizagem no trabalho e aprendizagem situada; e desenvolvimento de competências.

2.1 ESTÁGIOS

A Lei nº 11.788 fixa o local onde os estágios são realizados ao estipular que são desenvolvidos “no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2008, art. 1º). A Associação Brasileira de Estágios – ABRES (2018) amplia um pouco mais o conceito ao considerar que os(as) estagiários(as) participam de “situações reais de trabalho”. Nessa linha de raciocínio, Rosa (2018) argumenta que o principal objetivo do estágio é o aprendizado, visando aliar a prática à teoria, sem que isso prejudique o desenvolvimento acadêmico do(a) estagiário(a). Atinente a essas ideias e almejando complementar a formação acadêmica de seus discentes, o estágio curricular obrigatório do Curso de Administração Pública e Social (APS) da UFRGS objetiva proporcionar o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre os conteúdos abordados em aula e as práticas das organizações (UFRGS, 2017), o que remonta a ideia de situações reais no ambiente de trabalho.

Não obstante, em sua pesquisa, Rosa (2018) aponta a ocorrência de irregularidades em relação à efetiva complementação dos conteúdos vistos em aula e quanto ao aprendizado por parte do(a) estudante durante o estágio. Da mesma forma, Machado (2017) percebe uma falta de compatibilização das atividades praticadas com a grade curricular e, muitas vezes, a atuação do estagiário como um mero observador. Na mesma direção, Oliveira e Piccinini

(2012a) notam o surgimento de um modelo de estágios cada vez mais próximo ao de um emprego formal, onde exigências antes feitas aos funcionários passam a ser direcionadas aos(as) estagiários(as), tornando a experiência uma inserção precária.

Essas situações vão totalmente na contramão dos objetivos do estágio no curso de APS da UFRGS já mencionados, e do que se deseja para os(as) alunos(as), os quais devem, dentre outras atribuições, relacionar e avaliar criticamente, à luz do referencial teórico do curso, os processos administrativos das organizações onde o estágio for realizado (UFRGS, 2017). Similarmente a esses objetivos, na UNIRIO (2014) o estágio curricular visa à preparação para o mercado de trabalho, tendo um caráter eminentemente prático, estimulando-se sua realização em uma instituição pública, enquanto na UNILA (2018, p. 8) a atividade está fortemente orientada “para promover integração entre teoria e prática”. Sob essa mesma ótica, a UDESC (2017) define em seu regulamento que o estágio abrange atividades desenvolvidas em um contexto de trabalho diretamente relacionado às áreas do Curso de Administração Pública, em uma organização externa à universidade, a fim de integrar o discente com o mercado de trabalho, devendo haver compatibilidade entre as atividades desenvolvidas e o curso, proporcionando aprendizagem profissional.

Ao que parece, há um consenso entre os cursos de Administração Pública acerca de determinados elementos que devem se fazer presentes durante a prática do estágio curricular, como a integração entre teoria e prática através de situações reais em um ambiente de trabalho de modo que se proporcione aprendizagem profissional. A vivência dos(as) estudantes com essas situações reais de trabalho é compatível com a noção de “experiência” utilizada no estudo de Antonello e Pantoja (2010). Ademais, o fato de que o indivíduo deve relacionar a prática com a teoria pode ser entendido como uma forma de reflexão que resultará em atribuição de significado às tarefas (ações) exercidas, condição essa apontada por Souza Júnior (2018) como necessária para que se concretize a aprendizagem experiencial. Além disso, na teoria da aprendizagem situada, um contexto que reflita como o conhecimento será utilizado em situações reais, em ambientes os mais ricos possíveis, que procurem exprimir o mundo real, é requerido para que ocorra a aprendizagem (ANTONELLO; PANTOJA, 2010; NASCIMENTO; MORAES, 2011).

No tocante ao desenvolvimento de competências, podemos citar que “o acadêmico deve se inserir no contexto efetivo de trabalho, desenvolver habilidades, competências e atividades relacionadas à sua formação profissional no campo da Administração Pública” (UDESC, 2017, p. 9); Além da menção explícita ao desenvolvimento de habilidades e competências, a referência sobre a inserção em um contexto efetivo de trabalho pode ser

associada com os estudos de Antonello e Pantoja (2010) nos quais a competência está vinculada a uma dada situação profissional, em que o contexto permite ou não a criação de um equilíbrio entre teoria e prática. Ainda sobre desenvolvimento de competências, espera-se que o “estágio obrigatório desenvolva e/ou aprimore a sensibilidade social do discente para a atuação no campo, além de desenvolvimento das respectivas competências profissionais para nele atuar” (UFRGS, 2017, p. 35). Parece plausível, portanto, levantar a hipótese do estágio curricular obrigatório como âmbito para o desenvolvimento de competências e aprendizagem no trabalho.

Como aqui o tema estágio está sendo tratado tendo o setor público como o seu *locus* de atuação, oportuno trazer o entendimento de Freitas, Freitas e Ferreira (2016) de que a Administração Pública está concentrada em manter a subjetividade técnica, consistindo em um conjunto de normas que ordenam a sociedade, criando um mundo pautado pela lógica instrumental, pelas relações impessoais e cujo objetivo é atingir resultados que atendam ao bom desempenho administrativo. Sob esta ótica, regras e leis baseadas nas concorrências de mercado orientam os padrões estabelecidos ao desempenho dos(as) administradores(as) públicos(as). Essa lógica afasta os processos éticos e morais, abrindo caminho para os desvios de conduta e à corrupção. Conforme trazido ainda pelos autores (p. 290), “a Administração Pública necessita mover-se do foco na subjetividade técnica para o plano das intersubjetividades fundadas na linguagem”, o que produziria uma prática dialógica capaz de gerar uma crítica comunicativa, transformando os(as) profissionais da área pública em sujeitos sociais que expressariam pretensões de validade, demandas e diferenças por meio de processos argumentativos. Esse poder comunicativo seria capaz de traduzir as demandas sociais em ações efetivas.

A construção dessa prática dialógica pode e deve ter suas raízes desenvolvidas já durante o percurso do(a) futuro(a) profissional entre as distintas áreas de conhecimento experienciadas por ele(a) no decorrer do curso de graduação. De acordo com Filgueiras e Lobato (2015), ainda persistem a pressão pela ênfase no conteúdo técnico e gerencial e a desvalorização do conhecimento teórico, da problematização histórica e da análise e reflexão críticas. De modo que uma construção pedagógica multi e interdisciplinar, que supere as rígidas divisões disciplinares, de caráter dialógico e com conteúdos adequados para o setor público constituem-se como uma grande necessidade.

Ultrapassar as divisões supracitadas permitiria a superação de uma falsa dicotomia entre política e administração onde, de um lado, é dado um peso maior à política e à reflexão sociológica e, de outro, é a solução de problemas de gestão referentes às políticas

governamentais e aos serviços públicos que ganha maior destaque (FILGUEIRAS; LOBATO, 2015). Transpor essa dicotomia implica em compreender que o(a) gestor(a) público(a) deve estar imbuído(a) de diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes. Gomes (2017) cita alguns desafios presentes na carreira do(a) gestor(a) público(a) que servem de exemplo para espelhar essa integração entre política e administração. Além da capacidade de promover a participação da sociedade nas decisões (o que requer processos argumentativos), deve ter o bem comum sempre em mente (dimensão política) ao mesmo tempo em que, com relação aos recursos públicos, encontra soluções criativas, fazendo mais com menos (dimensão administrativa).

Nesse contexto, que demanda dos(as) administradores(as) públicos(as) o equilíbrio entre o alcance de resultados que atendam ao bom desempenho administrativo e a capacidade de traduzir as demandas sociais em ações efetivas, o estágio assume papel fundamental na formação do(a) futuro(a) profissional, pois deve proporcionar que o(a) estudante relacione as práticas das organizações públicas e organizações da sociedade civil com o conteúdo teórico do curso (UFRGS, 2017). Conteúdo este que, no curso de APS da UFRGS, é desenvolvido tendo, dentre seus objetivos, o de desenvolver competências como a atuação profissional e cidadã ponderada sempre sobre aspectos técnicos, políticos e éticos (UFRGS, 2017), o que auxilia na quebra da dicotomia política e administração.

2.2 APRENDIZAGEM NO TRABALHO E APRENDIZAGEM SITUADA

Num sentido amplo, a aprendizagem é um termo que possui uma grande variedade de definições (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004), havendo vasta literatura e sendo possível estabelecer uma diversidade de compreensões sobre o tema (ANTONELLO, 2006). Não obstante, a ideia de aprender comumente está associada com o sentido figurado de apropriação ou apreensão de algo. Segundo Pantoja e Borges-Andrade (2004) esse entendimento está alinhado com a tradição cognitivista. Explicam os autores que nessa abordagem a interação com o ambiente possibilita que alguém aprenda uma capacidade ou adquira uma nova disposição. Este aprendizado é depois evidenciado por alguma mudança de comportamento, seja ela uma nova forma de resolver um problema – capacidade – ou o despertar de um novo interesse ou valor – disposição. Coelho Junior (2009) acrescenta que o ato de aprender é um processo contínuo, gradativo, cumulativo e pessoal.

A aprendizagem no trabalho constitui importante tema no âmbito dos estudos organizacionais, seus processos podem ser considerados mecanismos essenciais ao desenvolvimento de competências necessárias para que os indivíduos apresentem padrões efetivos de desempenho, e está relacionada com a aquisição, retenção, recuperação e transferência de novas habilidades e conhecimentos (ANTONELLO; PANTOJA, 2010; PANTOJA, BORGES-ANDRADE, 2009). A possibilidade de se aprender pela experiência e pela ação – enquanto facilitador do processo de aprendizagem – tem sua importância apontada em estudos de Leite, Godoy e Antonello (2006), Antonello (2004) e Antonello e Pantoja (2010), de modo que a seguir serão apresentados alguns aspectos acerca dos modelos de aprendizagem por ação ou experiencial.

A experiência baseia-se em uma mudança que envolve reflexão sobre ações anteriores a fim de antecipar consequências futuras (ELKJAER, 2001). Para o escopo deste trabalho será utilizada a noção de Antonello e Pantoja (2010), na qual experiência é a interação de uma pessoa com a situação de trabalho. Todavia, nem toda interação permite que a aprendizagem ocorra diretamente. Isto é, apenas participar de uma atividade não necessariamente oportuniza a aprendizagem, sendo necessário que essa atividade faça sentido para quem aprende e de que haja intencionalidade no ato. É preciso atribuir significado à ação e às suas consequências (SOUZA JÚNIOR, 2018). Além disso, Camillis e Antonello (2010) acrescentam que uma pessoa só aprende quando é capaz de refletir sobre suas ações e de reconstruir a experiência por meio de um processo contínuo de reflexão. Assim, “raramente aprendemos da experiência, a menos que avaliemos a experiência, concebamos nosso próprio significado em termos de nossas próprias metas, objetivos, ambições e expectativas” (ANTONELLO, 2006, p. 204).

Desse modo, nos modelos de aprendizagem experiencial, o aprendizado resulta de tensões e conflitos frutos da interação entre o indivíduo e o ambiente. Nessas interações a observação, a reflexão e as experiências concretas levam a uma revisão constante dos conceitos aprendidos. Antonello (2006) descreve a aprendizagem experiencial como um processo pelo qual a experiência do indivíduo é refletida e disto emergem novas aprendizagens. O que compreende a reflexão, a discussão, a análise e a avaliação da experiência. A partir daí surge o entendimento e a experiência toma significado, somando em relação a outras experiências.

Camillis e Antonello (2010) concluem que muito além de ser um mero produto, oriundo de uma equação racional, a aprendizagem trata-se de um processo contínuo de responder às diversas demandas pessoais e ambientais da interação entre experiência, conceituação, reflexão e ação. Nessa linha, as autoras trazem ainda a possibilidade de a

aprendizagem por ação ou experiencial ser considerada como uma abordagem orientada a problemas, no sentido de que ao nos depararmos com um problema seguem-se indagações, reflexão e, ao final, uma solução. A ocorrência de aprendizagem experiencial pode ser identificada tanto em processos formais quanto em processos informais de aprendizado.

De uma forma geral, a educação básica é um bom exemplo de aprendizagem formal. Mais voltados para a aprendizagem no trabalho podemos citar os *workshops*, seminários e cursos de mestrado e especialização. São atividades criadas propositalmente com a finalidade de permitir a aquisição e o aprimoramento de competências com o uso de uma tecnologia instrucional, ou seja, programas de treinamento e desenvolvimento. O objetivo é estabelecer um ambiente de aprendizagem no qual conhecimentos, habilidades e atitudes sejam adquiridos e postos em prática no contexto de trabalho dos participantes. A expectativa é que isso propiciará um desempenho melhor na organização através da mobilização das competências desenvolvidas, as quais refletirão em ganhos nas atividades laborais (ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

Por sua vez, atividades que não façam parte de currículos, cursos, *workshops* ou programas de instituições educacionais e cuja finalidade seja buscar conhecimento, entendimento ou habilidade são consideradas como aprendizagem informal (LIVINGSTONE, 1999). Normalmente o reconhecimento desse processo de aquisição de habilidade ou conhecimento perseguidos está presente no indivíduo que a pratica. É possível que o indivíduo adquira novas competências ao fazer parte de um processo contínuo de aprendizagem, que é muito mais reformulação do conhecimento do que mera reprodução. Dentro dessa perspectiva, tem sido teorizado que o suporte à aprendizagem informal é um “fator fundamental à maximização de desempenho” (COELHO JUNIOR, 2009, p. 59). Antonello e Pantoja (2010) listam algumas características razoavelmente consolidadas na literatura em relação à aprendizagem informal no trabalho. Dentre elas estão: a) ações específicas, pontuais e condicionadas aos interesses do indivíduo; b) não constituem ações sistematicamente programadas, tampouco há controle por parte da organização acerca do que será aprendido; c) sua ocorrência pode estar ou não articulada aos objetivos organizacionais e do trabalho; e d) não estão direcionadas ao alcance de resultados específicos previamente delineados pela organização.

Outras definições derivam da análise de como ocorrem os mecanismos de aprendizagem, como a aprendizagem incidental e a aprendizagem situada. Em relação à aprendizagem incidental, Antonello e Pantoja (2010) descrevem-na como algo que ocorre durante a realização de tarefas no local de trabalho, através de interação social, por repetição,

observação e resolução de problemas. A intenção não é aprender, mas, sim, realizar uma determinada tarefa. Aliás, é essa falta de intencionalidade a principal diferença entre a aprendizagem incidental e a informal, como bem nos lembram Camillis e Antonello (2010), já que ambas ocorrem por meio da experiência e não são institucionalizadas. Por ocorrer de forma espontânea e não intencional pode ser considerada como um efeito colateral da atividade que a originou (SOUZA JÚNIOR, 2018). Ou seja, não está baseada em reflexão, o indivíduo apenas descobre algo durante suas ações. Essa casualidade torna difícil avaliá-la enquanto estratégia de aprendizagem. Entretanto, a aprendizagem incidental pode resultar em competência melhorada, mudança de atitudes, incremento de habilidades interpessoais, autoconfiança e autoconsciência (ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

Já a aprendizagem situada se dá em espaços e interstícios de vida organizacional, resultando diretamente de atividades relacionadas com o trabalho (ANTONELLO, 2006). Esta teoria foi desenvolvida a partir da ideia do engajamento de participação na prática. Nessa perspectiva, a evolução da aprendizagem no contexto é descrita se apropriando de abordagens socioculturais (ALMEIDA, 2014). Assim, os aprendizes são entendidos como seres sociais, cuja construção do significado por eles se dá através de interações num contexto sociocultural específico, e o conhecimento novo é construído quando eles se comprometem socialmente, dividindo problemas e tarefas (NASCIMENTO; MORAES, 2011). Portanto, a interação social é um componente crítico da aprendizagem situada, pois o aprendizado é considerado como "parte de uma prática social e que envolve interpretação" (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010, p. 12), surgindo em função da atividade, contexto e cultura nos quais ocorre (GOETTEMS, 2019).

A teoria da aprendizagem situada tem suas origens nos trabalhos de Lave e Wenger, os quais – contrariando o entendimento de que os aprendizes são atores individuais no processo de aprendizado (NASCIMENTO; MORAES, 2011) – consideram que a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31, tradução nossa). A teoria busca entender, também, a natureza da aprendizagem a partir das pessoas envolvidas, procurando compreender o envolvimento do indivíduo enquanto agente ativo que, mediado pelas restrições do ambiente no qual se encontra, influencia o que está ao seu redor ao mesmo tempo em que é influenciado pelo meio no qual está inserido (DIDIER; LUCENA, 2008; MACHADO; SCHREIBER; BOHNENBERGER; BESSI, 2017). Para Lave e Wenger, “as intenções de aprender de uma pessoa são engajadas e o significado da aprendizagem se configura por meio do processo de se tornar um participante pleno de uma prática sociocultural” (LAVE; WENGER, 1991, p. 29, tradução nossa).

Segundo esta teoria, ainda, o entendimento e a experiência são mutuamente constitutivos e estão constantemente em interação. Isso porque o conhecimento e a aprendizagem estão intimamente relacionados, ambos surgindo da prática social, que se baseia em negociações e renegociações situadas de significado (GUDOLLE, ANTONELLO; FLACH, 2012; NASCIMENTO; MORAES, 2011). Nessa abordagem, então, ação e pensamento são colocados num lugar e tempo específicos, no sentido de que situar significa envolver indivíduos, ambiente e atividades para criar significado, e a aprendizagem ocorre através de contextos que refletem como o conhecimento será utilizado em situações reais (ANTONELLO; PANTOJA, 2010). Dessa maneira:

A aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura, ou seja, é uma aprendizagem situada, requerendo, portanto, contexto real ou ambientes de aprendizagem, os mais ricos possíveis que procurem refletir e interpretar o mundo real - intenso em interação social (NASCIMENTO; MORAES, 2011, p.110).

É possível relacionar estes ambientes de aprendizagem com as comunidades de prática, um dos conceitos centrais da teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger. Podemos entendê-las como um conjunto de pessoas definido não somente pelos seus membros, mas também pela maneira como as coisas são feitas e os acontecimentos são interpretados (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Isso porque atividades, tarefas, funções e entendimentos são partes de sistemas de relações nos quais possuem significado, isto é, não existem isoladamente. Esses sistemas de relações desenvolvem-se e reproduzem-se no interior de comunidades sociais, onde o indivíduo é definido ao mesmo tempo em que define essas relações. Nesse aspecto, aprender envolve tornar-se uma pessoa diferente em virtude das possibilidades que esses sistemas de relações propiciam. Ou seja, a aprendizagem compreende a construção de identidades (LAVE; WENGER, 1991), com identidade referindo-se “à concepção de pessoa membro de uma comunidade, na qual percebe-se como um agente ativo” (GOETTEMS, 2019, p. 33). Ainda:

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento [...] A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições para legitimidade definem possibilidades para a aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991, p. 98, tradução nossa).

Cada comunidade de prática contém uma área de conhecimento para a qual estão voltados os interesses de seus membros, dando-lhe uma base comum e um senso de identidade, denominada de domínio, que legitima a comunidade, afirmando os propósitos e

valores, tanto de seus próprios membros quanto de outros atores envolvidos. Basicamente, as comunidades de prática são compostas por pessoas que compartilham uma paixão ou preocupação em relação às suas atividades e buscam aprimorar constantemente suas habilidades através de trocas de experiências, procurando soluções para uma categoria comum de problemas e, por conseguinte, acumulando conhecimentos (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

Nessa busca, "o domínio do conhecimento e da habilidade requer que os novatos se movam em direção à plena participação nas práticas socioculturais da comunidade" (LAVE; WENGER, 1991, p. 29, tradução nossa). No processo de aprendizagem situada, então, o principiante busca sua participação de forma legitimada por meio da ajuda de membros mais experientes da comunidade (DIDIER; LUCENA, 2008). Nesse sentido, Machado, Schreiber, Bohnenberger e Bessi (2017) explicam que nem sempre as instruções formais são adequadas, surgindo, então, trocas informais entre os mais experientes e os menos experientes, na forma de conversações e interações entre as pessoas. A partir daí, ao engajar-se socialmente e participar cada vez mais em comunidades de prática o indivíduo vai se tornando um membro pleno, e a aprendizagem se dá enquanto ele adquire conhecimentos, comportamentos e crenças estabelecidos nessas comunidades (ALMEIDA, 2014). Esse processo por meio do qual os aprendizes se tornam membros completos de uma comunidade, obtendo legitimação por meio da participação, é apresentado por Lave e Wenger (1991) como participação periférica legítima.

Vale ressaltar que o termo "periférica", aqui, não é dotado de conotação negativa (DIDIER; LUCENA, 2008). Refere-se à existência de diversas maneiras de se engajar na prática social e, também, ao fato de que até tornar-se um participante pleno o novato é tido como um participante periférico (NASCIMENTO; MORAES, 2011). Lave e Wenger (1991) frisam que a participação periférica legítima é uma forma de compreender a aprendizagem, uma visão analítica da mesma, não se tratando, pois, de uma estratégia pedagógica, técnica de ensino ou forma educacional. Segundo os formuladores da teoria:

Não há um lugar em uma comunidade de prática designada "a periferia" e, mais enfaticamente, ela não tem um núcleo ou centro único. A participação central implicaria que existe um centro (físico, político ou metafórico) para uma comunidade com respeito ao "lugar" de um indivíduo nela. A participação completa sugeriria um domínio fechado de conhecimento ou prática coletiva para o qual pode haver graus mensuráveis de "aquisição" pelos recém-chegados. Escolhemos chamar aquilo a que conduz a participação periférica, participação plena. A participação plena visa fazer justiça à diversidade de relações envolvidas nas várias formas de associação à comunidade (LAVE; WENGER, 1991, p.36, tradução nossa).

Desse modo, a participação periférica legítima é vista como o engajamento na prática social que requer a aprendizagem como um componente integral (NASCIMENTO; MORAES, 2011), e é considerada fundamental, desde que permita ao principiante observar e inserir-se na prática dos participantes mais experientes, sendo, então, possível ser apreendido como um novo membro (DIDIER; LUCENA, 2008). Assim sendo, a aprendizagem é indissociável das circunstâncias de sua aquisição, ocorrendo pelo simbolismo situado nas interações do grupo em um contexto específico e no decorrer de determinado intervalo de tempo, envolvendo participação dos membros do grupo no compartilhamento de ideias para a resolução de problemas (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012). Assim, “a participação periférica diz respeito a estar localizado no mundo social. Lugares e perspectivas em mudança fazem parte das trajetórias de aprendizagem dos atores, das identidades em desenvolvimento e formas de associação”. (LAVE; WENGER, p. 36, tradução nossa).

Segundo Gudolle, Antonello e Flach (2012), a participação periférica legitimada constitui, então, uma forma envolvente do principiante tornar-se um membro da comunidade de prática, através do desenvolvimento de identidades por meio das habilidades conhecidas na prática, da reprodução delas e da transformação das comunidades. Interessante, portanto, que os novatos entendam como as comunidades de prática são compostas, uma vez que essa compreensão perpassa a identidade dos membros, suas características biográficas, suas práticas e os seus relacionamentos (LAVE; WENGER, 1991). As pessoas devem conhecer-se suficientemente bem, para saberem como interagir de forma produtiva e saberem para quem pedir ajuda ou conselhos, devendo confiar uns nos outros e na sua própria capacidade de contribuir para a comunidade (MACHADO; SCHREIBER; BOHNENBERGER; BESSI, 2017). Outro fator importante a ser considerado é a linguagem dentro da comunidade, pois faz parte da prática e através da conversa é possível que ocorra a construção de identidade, sendo o diálogo um meio de transformação (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

Antonello e Pantoja (2010) descrevem que, num primeiro momento, o novato observa um colega mais experiente para só depois fazer uma primeira tentativa de resolver um problema, sendo necessário, então, que haja reflexão por parte do indivíduo sobre a experiência vivenciada. À medida que os novatos aprendem, através do refinamento e do aperfeiçoamento do uso do conhecimento adquirido, se tornam mais ativos e engajados, até assumirem o papel de veterano. Quanto a isso, Goettems (2019, p 31) entende que “as comunidades de prática têm histórias e ciclos de desenvolvimento e são reproduzidas de tal forma que a transformação de novatos em veteranos torna-se parte integrante da prática”.

Nesse processo, a transferência de conhecimento é facilitada por meio de autêntica interação social (ANTONELLO; PANTOJA, 2010). Ou seja:

Um *expert*, que está inserido em um contínuo processo de aprendizagem, desenvolve seus conhecimentos interagindo com outras pessoas, realizando suas atividades e refletindo sobre elas. Ao longo de sua trajetória, lidando com diferentes problemas e encontrando soluções completas ou parciais, o profissional forma um conjunto de famílias de soluções para suas atividades, que podem contribuir para que novas demandas de trabalho sejam encaminhadas de maneira efetiva (DIDIER; LUCENA, 2008, p. 137).

De acordo com Machado, Schreiber, Bohnenberger e Bessi (2017), a competência estaria sempre em interação com a experiência de cada indivíduo, podendo competência e experiência estarem em relações distintas uma com a outra (muito congruentes ou muito divergentes). O aprendizado ocorreria, então, sempre que ambas estão em tensão. Por sua vez, Antonello e Pantoja (2010) associam o processo de aprendizagem com o processo de desenvolvimento de competências ao afirmar que estão completamente interrelacionados e que ambos são complexos e dinâmicos. A multiplicidade de combinações de diversos ambientes e diferentes formas de aprendizagem propiciam distintos níveis de desenvolvimento de competências ao indivíduo. As autoras resgatam ainda a ideia de que um processo contínuo de aprendizagem é mais do que mera reprodução, sendo a reformulação do conhecimento, associando essa ideia com a noção de competência. Em consonância ao argumento das autoras de que seria, no mínimo, imprudente tentar entendê-los individualmente, isto é, procurar analisar o desenvolvimento de competências sem considerar as formas de aprendizagem envolvidas no processo, no presente trabalho se buscou explorar também o referencial teórico sobre o tema desenvolvimento de competências.

2.3 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Para Antonello e Pantoja (2010), a competência possibilita a resolução satisfatória de problemas profissionais dentro de um contexto específico ao se mobilizar diversas capacidades de maneira integrada. Pode ser apresentada como um saber agir com responsabilidade, havendo o reconhecimento dos pares e implicações como “mobilização; integração/transferência de conhecimentos, recursos e *expertises* que possam contribuir para

geração de valores, em termos econômicos para a organização, e sociais para os indivíduos” (SOUZA JÚNIOR, 2018, p. 38).

Portanto, é muito mais que apenas um saber, uma técnica ou, como mencionado por Fleury e Fleury (2001), um mero estoque de recursos (ou conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes) usados isoladamente, cada qual para uma finalidade específica. Pelo contrário, é a capacidade de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas usando conjuntamente uma série de recursos – conhecimentos, esquemas de avaliação e ação, ferramentas e atitudes (ANTONELLO; PANTOJA, 2010). Nessa linha, Le Boterf (1994, apud ANTONELLO; PANTOJA, 2010) enxerga a competência como um processo que está constantemente sendo construído pelo indivíduo em interação com o ambiente, sendo competência a habilidade de integrar saberes diversos entre si a fim de concluí-los sobre a concretização de tarefas.

Enquanto Souza Júnior (2018) destaca o quanto o construto competências é amplo, para Antonello e Pantoja (2010), mais do que uma definição, o tema refere-se a um conceito em construção, uma vez que diferentes autores utilizam definições distintas em relação à competência, havendo até mesmo contradições conceituais entre elas com certa frequência. Conforme as autoras, mais do que definir o que compõem as competências, é necessário também compreender como elas são desenvolvidas. Para isso elas elencam alguns aspectos a serem considerados acerca do tema.

O primeiro é a conexão entre ação e competência, não existindo esta *per si*, sem a presença da atividade ou do problema a resolver, já que as situações de trabalho comportam uma multiplicidade de efeitos oriundos da aprendizagem, resultando em mudanças no comportamento das pessoas, originadas das experiências individuais e da aquisição de conhecimentos na ação. Tais mudanças são consideradas coproduto da atividade principal, muitas vezes associadas a processos de aprendizagem informal.

O segundo aspecto refere-se ao contexto, tendo em vista que a competência está vinculada a uma dada situação profissional. Ressalte-se, também, que o contexto permite a criação ou não de um equilíbrio entre teoria e prática, cuja ocorrência é extremamente importante durante a realização da atividade de estágio pelos(as) graduandos(as). Nesse sentido, Le Boterf (2002, apud ANTONELLO; PANTOJA, 2010), menciona que o desenvolvimento de competências necessita que haja um contexto facilitador, na forma de um suporte da organização, através do qual sejam fornecidos os meios apropriados à mobilização de competências, como as ferramentas e os equipamentos necessários para a execução do trabalho. Além disso, de acordo com Brand e Tolfo (2008) o desenvolvimento de

competências também necessita de uma cultura organizacional que a possibilite, manifestada no pensar, no agir e no sentir das pessoas, o que irá influenciar o modo de os indivíduos se comportarem. Assim, a organização pode oferecer desafios e atividades para oportunizar o emprego de competências. Entretanto, dependerá ainda dos indivíduos a iniciativa para aproveitarem esses espaços, a fim de ampliarem suas capacidades de executarem novas atribuições, de maior complexidade e com mais responsabilidade (ANTONELLO, 2006).

Importante considerar também que ao mesmo tempo em que o conhecimento é construído ele é adicionado às atitudes, manifestando-se através de ações e práticas no trabalho. Desse modo, é fundamental a apropriação do saber em ações, sendo essencial a compreensão do significado do trabalho para o indivíduo na definição de competências. A competência poderia ser entendida, então, com base nas práticas organizacionais, concentrando a análise no enriquecimento de experiências e vivências (ANTONELLO, 2006).

Outros aspectos a se considerar são mencionados no referido estudo. A constituição das competências a partir da mobilização de *recursos de competência*, entendidos como conhecimentos, habilidades e atitudes; A interação entre as pessoas e seus grupos – de trabalho e social – deve estar incluída na noção de desenvolvimento de competências; e a adição de valor proporcionada à organização em termos de desempenho, e às pessoas na forma de autorrealização ou sentimento pessoal de ser competente.

Além de conhecimento e capacidade, Antonello e Pantoja (2010) identificaram competências consideradas essenciais para o desempenho profissional de um administrador numa função gerencial: gerenciar pessoas, de relacionamento interpessoal e de trabalhar em equipe, capacidade de analisar informações, de resolver problemas e de comunicar-se. Dessa forma, a partir do que se conhece sobre desenvolvimento de competências e aprendizagem no trabalho, as autoras indicam ainda que para a geração e o desenvolvimento de competências pode ser utilizada a aprendizagem na ação, empregando-a como um processo que possibilita a capacitação dos indivíduos, a qual, nas interações sociais, exige uma escolha e transformação interna das pessoas. É preciso também que esse processo de aprendizagem incorpore métodos como o pensamento reflexivo e crítico, a autoavaliação, o autoconhecimento e a resolução de problemas.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, foi conduzida pesquisa do tipo exploratória. Ela possibilita que se adquira maior familiaridade com o problema objeto de estudo, tornando-o mais explícito, através do aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002). O objetivo fundamental deste tipo de pesquisa é descrever ou caracterizar a natureza das variáveis que se quer conhecer, provendo critérios e compreensão, permitindo desenvolver uma visão geral sobre determinado fato e sendo, geralmente, muito útil para diagnosticar situações (KÖCHE, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Além disso, a pesquisa exploratória teve abordagem qualitativa, a qual permite contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, através da compreensão do fenômeno, da sua descrição, da interpretação de seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais (LIMA, 2018). Nesta abordagem, os dados coletados são preponderantemente descritivos, servindo para subsidiar os esclarecimentos dos pontos de vista (ANA; LEMOS, 2018).

Nunes, Nascimento e Luz (2016) entendem que a pesquisa qualitativa oferece, ainda, um ponto de vista recente, natural e holístico dos fenômenos, dando profundidade aos dados, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, aos detalhes e as experiências únicas. Segundo Yin (2016), em relação aos pontos de vista e à contextualização do ambiente, é possível representar as opiniões e perspectivas dos indivíduos, estudando o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real, o que contribui para que surjam revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A condução desta pesquisa exploratória qualitativa buscou captar as percepções dos(as) estudantes e orientadores(as) acadêmicos(as) de estágio acerca do desenvolvimento de

aprendizagem e de competências pelos(as) alunos(as) durante a realização do estágio curricular obrigatório. Amostras não probabilísticas foram compostas por conveniência ou acessibilidade, a partir destes dois públicos mencionados. Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000) descrevem a amostra não probabilística como aquela na qual nem todos os elementos da população têm a mesma chance de serem selecionados, e que é obtida a partir de algum tipo de critério, sendo o seu uso adequado quando os respondentes pertencem a grupos específicos (estagiários(as), por exemplo), podendo “ser usada em pesquisas acadêmicas, trazendo contribuições aos estudos nos quais ela é empregada” (OLIVEIRA, 2001, p. 13).

Na seleção por conveniência os participantes são escolhidos por estarem disponíveis, isto é, são os membros da população mais acessíveis, representando uma maior facilidade operacional e baixo custo de amostragem. Esta técnica é frequentemente utilizada e adequada para geração de ideias em pesquisas exploratórias, e é útil para se obter uma ideia da variedade de elementos existentes em uma determinada população, sendo que em pesquisas qualitativas é mais adequado falar-se em participantes do que em amostra. Ao fazer-se a escolha conforme a conveniência de quem conduz a pesquisa pode haver pouco rigor na seleção dos participantes. Assim, são apresentadas como limitações deste método a impossibilidade de saber se todas as pessoas incluídas no grupo de participantes são representativas da população; e o fato de que a diferença entre os valores da população de interesse e os valores do conjunto de participantes é desconhecida, em termos de tamanho e de direção (FREITAS; OLIVEIRA; SACCOL; MOSCAROLA, 2000; OCHOA, 2015; OLIVEIRA, 2001).

3.3 COLETA DE DADOS

Dos instrumentos aplicáveis na fase de coleta dos dados, o questionário se caracteriza como uma série ordenada de perguntas, sem mediação, e com instruções que auxiliem no seu preenchimento e esclareçam o propósito de sua aplicação. As questões podem ser abertas, fechadas ou uma combinação de ambas (SILVA; MENEZES, 2005). Enquanto a pergunta fechada possibilita maior facilidade na tabulação e análise dos dados, pois o respondente geralmente seleciona uma alternativa numa lista de opções predeterminadas, a pergunta aberta permite a liberdade de expressar o que se quiser sobre o assunto em pauta, gerando respostas mais ricas e variadas (GÜNTHER; JÚNIOR, 2012; OLIVEIRA, 2011). Oliveira (2011)

elencas algumas vantagens na utilização de questionários: alcance de um número maior de pessoas em comparação com outros métodos de coleta de dados; a comparação das respostas é facilitada pela padronização das perguntas; e é possível garantir o anonimato de quem responde.

Em virtude destas características, deu-se preferência ao questionário como forma de coleta de dados no presente trabalho. Esperava-se o alcance de um número maior de estudantes e professores(as) do que seria possível a partir do uso de entrevistas. Além disso, para melhor captar as percepções destes dois públicos, foram utilizadas, essencialmente, questões abertas, elaboradas a partir de elementos presentes no referencial teórico e de forma a atender os objetivos específicos do estudo. Algumas perguntas foram adaptadas dos trabalhos de Freitas (2017), Pereira (2013), Santana e Cardoso (2018) e outras, adicionadas.

Com a utilização da plataforma *Google Forms*, foram elaborados questionários distintos, um para cada público. Os roteiros encontram-se nos Apêndices A e B do presente estudo. Os *links* de acesso às perguntas foram compartilhados em grupos de estudantes no aplicativo *WhatsApp*, na rede social *Facebook* e, ainda, por meio de envios de mensagens diretamente aos potenciais respondentes através do Moodle Acadêmico da UFRGS, do *Facebook Messenger* e do *LinkedIn*. Também foi solicitado o auxílio da Comissão de Graduação – COMGRAD – do Curso de APS da UFRGS no sentido de divulgar, por *e-mail*, os *links* dos questionários para os potenciais participantes. Ainda, foram enviadas mensagens por *e-mail* aos professores(as) orientadores(as) de estágio, solicitando a participação deles(as) na pesquisa.

A opção por aplicar os questionários por meio da *Internet* se justifica porque, para Oliveira (2001), pesquisas realizadas desta forma tendem a captar um grande número de respostas, e a proporcionar facilidade na coleta dessas mesmas respostas, representando uma economia de tempo. Cabe ressaltar que, para todos os públicos, os dados foram tratados de forma global e anônima, sem que fossem expostos dados que pudessem identificar diretamente os respondentes, bem como na análise não se fez menção explícita a quaisquer nomes de pessoas e organizações.

Foi elaborado, ainda, um terceiro questionário (Apêndice C), o qual foi enviado por *e-mail* para cinco contatos, em diferentes organizações, com o intuito de se obter as percepções dos(as) supervisores(as) locais de estágio. Em virtude de ter havido o retorno de apenas um(a) respondente, optou-se, então, por se analisar na presente pesquisa, somente as falas de docentes e discentes.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

As informações obtidas foram tratadas utilizando-se análise de conteúdo, cujo objetivo é compreender, explicar e interpretar criticamente as formas de comunicação inerentes ao objeto de estudo, buscando ultrapassar as evidências e percebendo a sua natureza a partir do contexto em que se insere (BOURGUIGNON, 2019). Esta técnica consiste na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens, com a contribuição de índices quantificáveis ou não, a partir de técnicas complementares, com a finalidade de efetuar deduções lógicas referentes à origem destas mensagens. A partir do emissor, de seu contexto, e de seus enunciados, podemos pôr em evidência avaliações (opiniões, juízos, tomadas de posição) e suas associações subjacentes (BARDIN, 2011). De modo geral, a análise de conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A análise de conteúdo trabalha a fala, a comunicação, a prática da língua realizada por emissores identificáveis, seja ela oral ou escrita (BARDIN, 2011), de modo que pode ser aplicada em respostas obtidas por meio de questionários ou na análise documental. Para se chegar à sistematização dos conteúdos, conforme Bardin (2011), procede-se ao tratamento descritivo – ou análise categorial – onde, tomando-se a íntegra da mensagem, busca-se a presença de elementos de sentido, classificando-os em categorias, convertendo dados brutos em dados organizados.

Bardin (2011) descreve ainda dois processos distintos de categorização. No procedimento por “caixas” desenvolve-se o sistema de categorias, que são estabelecidas *a priori*, e, à medida que os elementos são identificados, são repartidos da melhor maneira possível. Por sua vez, na categorização por “acervo” o sistema de categorias é o resultado de uma classificação analógica e progressiva dos elementos e o título de cada categoria é definido ao final da operação. Neste estudo foi utilizado o procedimento por “acervo”, partindo-se da ideia de que as próprias respostas colhidas nos questionários ajudariam a compor as categorias de análise, que emergiriam dos dados obtidos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, será apresentada a análise dos dados obtidos através dos questionários, e o embasamento teórico que a fundamentou. Este capítulo está organizado por sujeitos da pesquisa, discentes e docentes, bem como por um comparativo entre as percepções de ambos.

4.1 DISCENTES

O questionário foi respondido por um total de 7 pessoas, sendo 4 do gênero feminino e 3 do masculino. No que concerne à faixa etária, 1 respondente tem idade entre 18 e 25 anos; 2 respondentes, entre 31 e 35 anos; 1 respondente, entre 36 e 40 anos; 2 respondentes, entre 41 e 45 anos; e 1 respondente, entre 46 e 50 anos. Cinco pessoas declararam que o estágio ocorreu em semestres anteriores, e 2 que estavam em estágio obrigatório quando preencheram o questionário. Quanto a terem tido alguma experiência anterior à realização do estágio obrigatório, 6 já haviam trabalhado/estagiado, ou estavam trabalhando/estagiando em organizações públicas, e uma em organizações da sociedade civil.

Quando perguntados(as) se as experiências vivenciadas durante o estágio estimulavam a observação e análise das tarefas realizadas, 3 dos(as) respondentes afirmaram que isso ocorria “muitas vezes”; 3, que ocorria “sempre”; e 1, que ocorria “às vezes”. A questão está relacionada com o desenvolvimento do aprendizado, o qual resulta de tensões e conflitos frutos da interação entre o indivíduo e o ambiente, onde a observação e a análise levam a uma revisão constante dos conceitos aprendidos, surgindo, então, o entendimento (ANTONELLO, 2006).

A aprendizagem também pode ocorrer durante a realização de tarefas no local de trabalho, através de interação social, por repetição, observação e resolução de problemas (ANTONELLO; PANTOJA, 2010), podendo ser considerada como um efeito colateral da atividade que a originou (SOUZA JÚNIOR, 2018), onde o indivíduo descobre algo durante suas ações. A partir da resolução de problemas, então, e através de observação e análise, "o profissional forma um conjunto de famílias de soluções para suas atividades, que podem contribuir para que novas demandas de trabalho sejam encaminhadas de maneira efetiva" (DIDIER; LUCENA, 2008, p. 137).

Em resposta à pergunta sobre se o estágio permitiu a aplicação prática de conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso, a percepção da maioria dos(as) estudantes foi a de que a frequência com que isto ocorria era “muitas vezes” ou “sempre”. Foram 1 resposta para “raramente”; 1 para “às vezes”; 3 para “muitas vezes”; e 2 para “sempre”. Essa questão tem sua relevância face ao fato de que o estágio obrigatório objetiva proporcionar o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre os conteúdos abordados em aula e as práticas das organizações (UFRGS, 2017). Além de que deve permitir a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, possibilitando maior assimilação das matérias curriculares (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS, 2018). Em adição, diversos autores, como por exemplo, Francisco, Otani, Filho e Melo (2010), Murari e Helal (2009) e Duro (2009) avaliam o estágio como uma excelente oportunidade de se aliar teoria e prática, além de um complemento à formação acadêmica.

Uma vez que os estágios são realizados “no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2008, art. 1º), onde os(as) estagiários(as) participam de “situações reais de trabalho” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS, 2018), espera-se que essas condições proporcionem o conhecimento prático necessário para a formação profissional dos(as) estudantes. No entanto, quando questionados(as) acerca de quanto consideram que o estágio obrigatório proporcionou conhecimento prático para formação profissional, 2 discentes manifestaram que foi “pouco”, e 3 escolheram a opção “mais ou menos”. Somente duas pessoas consideraram que foi “consideravelmente” ou “Totalmente!”.

Nesse sentido, Lourenço, Lemos e Pécora Júnior (2012) acreditam que para proverem uma experiência prática as organizações deveriam oferecer programas customizados. Dessa forma seriam desenvolvidos “[...] relacionamento interpessoal, comunicação eficaz, liderança, solução de conflitos, adaptação a mudanças, articulação, visão do todo, criatividade e inovação, e multiculturalismo”.

Além disso, segundo a teoria da aprendizagem situada, o aprendizado ocorre através de contextos que refletem como o conhecimento será utilizado em situações reais, no sentido de que situar significa envolver indivíduos, ambiente e atividades para criar significado, colocando ação e pensamento em um lugar e tempo específicos (ANTONELLO; PANTOJA, 2010). A aprendizagem situada se dá em espaços e interstícios de vida organizacional, resultando diretamente de atividades relacionadas com o trabalho (ANTONELLO, 2006), requerendo, portanto, um contexto real ou ambientes de aprendizagem, os mais ricos possíveis, que procurem refletir e interpretar o mundo real (NASCIMENTO; MORAES, 2011).

Quando questionados(as) se a convivência com colegas, no ambiente onde se realizou a atividade de estágio obrigatório, gerava algum tipo de aprendizado, a percepção de 3 estudantes foi de que isto ocorreu “muitas vezes” e a de outros(as) 2 foi “sempre”. Para os(as) 2 restantes, teria ocorrido apenas “às vezes”. Este cenário, no qual a convivência com os(as) colegas propicia aprender, alinha-se com a ideia de que a interação social é um componente crítico da aprendizagem situada, pois o aprendizado é considerado como parte de uma prática social (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Esse entendimento contraria o de que os aprendizes são atores individuais no processo de aprendizado (NASCIMENTO; MORAES, 2011). A “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31, tradução nossa).

Nem sempre as instruções formais são adequadas, surgindo, então, trocas informais entre os mais experientes e os menos experientes, na forma de conversações e interações entre as pessoas (MACHADO; SCHREIBER; BOHNENBERGER; BESSI, 2017). Desse modo, a aprendizagem envolve, também, a participação dos membros do grupo no compartilhamento de ideias para a resolução de problemas (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012). Há outras situações, como a descrita por Antonello e Pantoja (2010), na qual o novato observa um colega mais experiente para só depois fazer uma primeira tentativa de resolver um problema.

Em resposta à pergunta sobre se havia atividades que NÃO resultaram em reflexão e aprendizado, apenas um(a) estudante respondeu afirmativamente, dizendo tratar-se de tarefas baseadas em “[...] procedimentos anteriores semelhantes, sem uma maior explicação, [que] acabava não gerando um aprendizado efetivo”. Esse relato está de acordo com a ideia de que nem toda atividade propicia que a aprendizagem ocorra diretamente. Segundo Camillis e Antonello (2010), uma pessoa só aprende quando é capaz de refletir sobre suas ações e de reconstruir a experiência por meio de um processo contínuo de reflexão. Experiência essa que pode ser considerada a interação de uma pessoa com a situação de trabalho, conforme noção de Antonello e Pantoja (2010) e que, para Elkjaer (2001), baseia-se em uma mudança que envolve reflexão sobre ações anteriores a fim de antecipar consequências futuras.

Das respostas restantes, a maioria menciona algum tipo de aprendizado: “Todas as atividades foram de aprendizado”, “[...] aprendi mais no estágio”, “Todas [atividades] me fizeram refletir e aprender”, “Sempre tem algo que tu vai (*sic*) levar para vida e depois vai pensar: já passei por isso antes e sei como resolver”. Apenas uma estrita minoria limitou-se a negar que tenha havido atividades que não resultaram em reflexão ou aprendizado, sem esboçar maiores detalhes.

Quando perguntados(as) quais modificações os(as) estudantes perceberam no comportamento deles(as) em decorrência da realização do estágio (se é que puderam ser percebidas), a maioria dos(as) respondentes apontou ter notado alguma mudança de comportamento. Pantoja e Borges-Andrade (2004) explicam que, segundo a abordagem cognitivista, a interação com o ambiente possibilita que alguém aprenda algo, o que futuramente é manifestado, evidenciado ou revelado através de alguma mudança em seu comportamento. A intenção aqui era verificar a percepção dos(as) alunos(as) acerca de mudanças no comportamento oriundas da interação deles(as) com o ambiente onde o estágio obrigatório foi realizado. E, ainda, se as mudanças percebidas evidenciavam algum tipo de aprendizado.

Houve uma pequena quantidade de respostas onde é possível perceber que se trata de novas capacidades – por exemplo, um conceito ou uma forma de resolver um problema (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004). Nota-se, também, uma tendência em relacionar essas mudanças de comportamento percebidas a conhecimentos técnicos, como “desenvolver soluções de acordo com os manuais da organização”; “resolver problemas”; ou “como uma tarefa deve ser feita”.

Percebe-se um número maior de respostas referentes a novas disposições – por exemplo, um interesse ou um valor (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004). Dentre elas, o desenvolvimento de análise crítica (no sentido de “tentar trazer uma melhoria no que é feito ou observado”); uma melhor visão/compreensão da Administração Pública e do papel do administrador público enquanto “intermediário entre o serviço prestado e o cidadão usuário”; sendo os agentes públicos considerados “fundamentais para o desenvolvimento da sociedade”.

O conteúdo destas duas últimas respostas apresenta um alinhamento com o contexto das demandas de atuação nas áreas pública e social. Gomes (2017) cita que ter o bem comum sempre em mente é um dos desafios presentes na carreira do(a) gestor(a) público(a) (enquanto “intermediário entre o serviço prestado e o cidadão usuário”). Ao passo que Freitas, Freitas e Ferreira (2016) entendem que os(as) profissionais da área pública precisam ser capazes de traduzir as demandas sociais em ações efetivas (agentes públicos considerados “fundamentais para o desenvolvimento da sociedade”).

Ao serem solicitados(as) a citar quais as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) eles(as) acreditam terem desenvolvido a partir da prática da atividade do estágio obrigatório, os(as) estudantes mencionaram muitos “conhecimentos práticos” acerca das tarefas desenvolvidas, apresentando um caráter técnico em relação a esses conhecimentos: “Como [se] realiza a fiscalização de um contrato público de serviços”; “[...] conhecimento

prático da realidade daquele momento”; “[...] conhecimento do negócio [...] interação com os demais processos”; e “utilização prática das atividades teóricas aprendidas em sala de aula”.

Diversas habilidades e atitudes também foram citadas, como agilidade, comunicação verbal e escrita, criatividade, planejamento, resolução de dificuldades, visão sistêmica, tomada de decisão, melhor percepção das situações reais, análise crítica, equilíbrio emocional e persistência. As respostas foram unânimes em afirmar que, a partir da prática da atividade de estágio, algum tipo de competência foi desenvolvido, lembrando que ela pode ser apresentada como a integração de conhecimentos, recursos e *expertises* que possam contribuir para geração de valores sociais para os indivíduos (SOUZA JÚNIOR, 2018), dependendo destes a iniciativa de executarem novas atribuições, de maior complexidade e com mais responsabilidade, no intuito de ampliarem as suas capacidades (ANTONELLO, 2006).

Essa ampla variedade de competências encontradas nas respostas obtidas, muitas vezes sendo utilizadas de forma concomitante pelo mesmo respondente, está em consonância com o mencionado por Fleury e Fleury (2001) de que a competência é muito mais do que apenas um mero conjunto de recursos usados isoladamente, cada qual para uma finalidade específica. Pelo contrário, é a capacidade de enfrentar com eficácia situações complexas, o que possibilita a resolução satisfatória de problemas profissionais dentro de um contexto específico ao se mobilizar diversas capacidades de maneira integrada (ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

Em outra questão, já apontada anteriormente neste trabalho, a percepção de 5 estudantes foi de que a convivência com colegas no ambiente onde se realizou a atividade de estágio obrigatório gerava algum tipo de aprendizado “sempre” ou “muitas vezes”. Apesar disso, é interessante notar que nenhum dos(as) respondentes fez menção ao desenvolvimento de competências ligadas ao trabalho em equipe. Ao que tudo indica, ao menos na percepção dos(as) próprios estagiários(as), tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento de competências foram processos desempenhados em nível individual, explicitados por eles(as) mesmos(as) através de exemplos como planejamento das operações, conhecimentos práticos, comunicação verbal e escrita, criatividade, persistência, equilíbrio emocional etc.

Ao serem questionados(as) se esperavam que o estágio ajudasse a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes e, no entanto, isto não teria ocorrido, apenas um(a) respondente comentou não ter sido possível adquirir habilidades relativas à liderança e planejamento, em virtude de falta de tempo do gestor e, também, da dinâmica de trabalho do setor no qual o estágio foi desenvolvido. Demais respostas afirmam que as expectativas nesse sentido foram atendidas; que não possuíam tais expectativas (por ser uma experiência nova e,

portanto, não saber o que esperar, por exemplo); ou limitaram-se a dizer que “Não houve” ou “Não vislumbro nenhuma” (sem especificar se esperavam algo).

A competência, vista como um processo que é construído pelo indivíduo em interação com o ambiente, refere-se à integração de saberes diversos, a fim de concluí-los sobre a concretização de tarefas. Assim, estando vinculada a uma dada situação profissional, a competência não existe *per si*, sem a presença da atividade ou do problema a resolver, já que as situações de trabalho comportam uma multiplicidade de efeitos oriundos da aprendizagem (ANTONELLO; PANTOJA, 2010). Desse modo, a dinâmica de trabalho aludida no parágrafo anterior pode ter gerado uma interação com o ambiente onde se faziam presentes apenas atividades que prescindiam de habilidades relativas à liderança e planejamento, não sendo possível, então, desenvolvê-las ou adquiri-las. O que teria gerado essa percepção de que as expectativas não foram atendidas quanto a essas habilidades específicas, uma vez que não foi possível o enriquecimento de experiências e vivências, já que é fundamental a apropriação do saber em ações na definição de competências (ANTONELLO, 2006).

4.2 DOCENTES

O formulário destinado aos(as) docentes foi respondido por um total de 8 pessoas. O questionário aplicado era composto por seis perguntas abertas.

A primeira questão pedia para o(a) professor(a) descrever como ele(a) tem percebido a atividade de estágio obrigatório enquanto possibilidade de proporcionar o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre o conhecimento de aula e as práticas das organizações públicas e/ou organizações da sociedade civil. Os(as) respondentes são quase unânimes sobre o estágio obrigatório proporcionar o desenvolvimento aludido na questão. Isto é evidenciado por respostas como “Tenho percebido de forma satisfatória” ou “[...] os estágios possuem potencial para colaborar na articulação entre o conhecimento de aula e as práticas nas organizações”.

Este panorama percebido pelos(as) docentes está em harmonia com o que normalmente é esperado que se atinja através da prática do estágio. Como argumenta Rosa (2018), o estágio visa aliar a prática à teoria, sendo seu principal objetivo o aprendizado. E as avaliações de Francisco, Otani, Filho e Melo (2010), Murari e Helal (2009) e Duro (2009),

são de que o estágio é uma excelente oportunidade de se conciliar prática e teoria, além de um complemento à formação acadêmica.

Apenas uma das respostas levantou dúvidas quanto a isso: “[...] me pergunto se é e tem sido suficiente para proporcionar essas relações”. Algumas trouxeram ressalvas, apesar da percepção positiva, no sentido de que “um semestre letivo é muito pouco”, depende “do empenho do aluno”, ou “[...] difere enquanto possibilidades em função do perfil dos alunos” (entre os que já são trabalhadores e os que não têm experiência profissional). Machado (2017) percebe, muitas vezes, a atuação do estagiário como um mero observador, o que remete ao perfil ou ao empenho do(a) aluno(a) mencionados nas respostas dos(as) docentes. Nessas situações, não há o desenvolvimento de relações entre prática e teoria, o que por sua vez não estimula a reflexão que resultaria em atribuição de significado às tarefas exercidas, condição apontada por Souza Júnior (2018) como necessária para que se concretize a aprendizagem experiencial.

Na segunda questão foi solicitado que o(a) docente citasse as percepções dele(a), oriundas da leitura dos relatórios produzidos pelos(as) estagiários(as), acerca do ambiente das organizações enquanto espaço para o desenvolvimento de competências. Houve uma distribuição equilibrada entre as respostas, que podem ser classificadas em positivas (sim, tem favorecido), negativas (não tem favorecido) ou neutras (do tipo "depende"). No entanto, quando perguntados "Por quê?", as razões refletem, em maior número, o aspecto negativo.

Há menções de "rigidez nas organizações e pouco espaço para discutir e acatar mudanças"; e que a instituição "[...] não soube (ou não teve como) aproveitar o potencial do orientando". Nesse sentido, de acordo com Brand e Tolfo (2008), o desenvolvimento de competências necessita de uma cultura organizacional que a possibilite, manifestada no pensar, no agir e no sentir das pessoas, o que irá influenciar o modo de os indivíduos se comportarem. Mesmo que a organização ofereça desafios e atividades para oportunizar o emprego de competências, dependerá ainda dos indivíduos a iniciativa para aproveitarem esses espaços, a fim de ampliarem suas capacidades (ANTONELLO, 2006). Porém, foi mencionado que "Normalmente, alunos fazem o estágio apenas para ‘cumprir a obrigação’, com pouca reflexão".

Outros argumentos são de que a métrica (quantidade de horas executadas de tarefas) “[...] não é a lógica e dinâmica de um estágio que busca desenvolver sobretudo conhecimentos”; e "dificuldade dos alunos de fazer a relação teoria-prática, tendendo a fazer apenas relato da organização". Esta última contrariando a percepção evidenciada na primeira

questão, de que o estágio propicia o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre o conhecimento de aula e as práticas das organizações.

Importante notar que quatro respondentes trouxeram a tônica da reflexão por parte dos(as) estudantes. Para eles(as), a presença de uma atitude reflexiva gera o desenvolvimento de competências, enquanto a sua ausência não. Por exemplo, podemos citar: "Acredito que não. Relatório descritivo, quase nada reflexivo"; "[...] não creio que estamos desenvolvendo muitas habilidades e atitudes com este perfil de estágio. Em que pese a atitude reflexiva ter um papel importante"; "Quando o professor estimula o pensamento [reflexão], a depender da capacidade do aluno, é possível desenvolver certas competências". Em atinência, Antonello e Pantoja (2010) indicam que aprendizagem na ação pode ser utilizada para a geração e o desenvolvimento de competências, desde que nesse processo de aprendizagem sejam incorporados métodos como o pensamento reflexivo e crítico.

Cabe registrar a sugestão de um(a) dos(as) professores(as), no sentido de que a leitura dos relatórios dos estágios propiciaria uma visão do conjunto, sendo que "uma análise nesse sentido poderia ser realizada para levantar algumas conclusões". Mesmo outro(a) respondente tendo afirmado que "é difícil generalizar essa resposta, pois tivemos um número ainda reduzido de alunos realizando estágios", uma futura leitura dos relatórios permitiria construir um panorama mais completo acerca do estágio obrigatório do curso de APS.

A terceira questão era sobre quais fatores, ao ver do(a) respondente, têm contribuído para que o estágio obrigatório desenvolva e/ou aprimore a sensibilidade social do discente para a atuação no campo, além do desenvolvimento das respectivas competências profissionais para nele atuar, expectativa esta presente no Projeto Político-Pedagógico (PPC) do Curso de APS (UFRGS, 2017). A maioria das respostas apontou fatores que contribuem para que essas expectativas sejam atendidas. Alguns deles são "o olhar crítico proposto pelo estágio [que] coloca o discente em posição de atenção e reflexão"; quando a "reflexão é incentivada pelo professor"; há "estudantes que se empenham"; e "competências individuais do aluno". Por outro lado, a falta de empenho de alguns(mas) alunos(as) que "somente querem finalizar o curso" e fazem o estágio apenas para "cumprir obrigação" surgiram como condições que contribuem para que essas expectativas não sejam atendidas.

Pelo teor das respostas, notou-se algumas diferenças nas percepções dos(as) professores em relação ao local onde a atividade do estágio obrigatório é realizada. Nas organizações da sociedade civil (OSC), foi apontado que elas permitem mais interação com o próprio objeto de atuação delas; e de que "o contato com o trabalho que elas realizam é um elemento central para desenvolver a sensibilidade social". Entretanto, foi mencionado que "os

estágios em OSC ainda são muito poucos no contexto geral” e que “o desenvolvimento de outras competências profissionais fica limitado em função do pouco tempo de contato efetivo, já que o estágio é mais de caráter ‘observacional’ do que prático”.

Em relação às organizações públicas, sejam elas da Administração Direta ou Indireta, foi comentado que as “limitações para atuação são muito presentes e variadas”, o que evidenciaria para os(as) estagiários(as) os “desafios para formulação e implementação de políticas públicas num cenário de adversidades”. Neste contexto, os(as) estudantes seriam, então, desafiados(as) “a superar os argumentos de senso comum que tentam explicá-las [as adversidades]”; foi citado também que há o “entendimento que a Administração Pública corresponde a um binômio administrativo e político, em que a perspectiva sobre a realidade social deve preponderar sobre aspectos meramente normativos”.

Alguns aspectos citados (tais como binômio administrativo e político – realidade social *versus* aspectos normativos; sensibilidade social; e limitações/desafios) remetem ao entendimento de Freitas, Freitas e Ferreira (2016), no qual a Administração Pública consiste em um conjunto de normas e cujo objetivo é atingir resultados que atendam ao bom desempenho administrativo, sendo necessária a capacidade de traduzir as demandas sociais em ações efetivas por parte dos profissionais da área pública, tendo o bem comum sempre em mente (GOMES, 2017).

O contato com a realidade social, somado ao olhar crítico e a reflexão, elementos presentes nas respostas dos(as) professores(as), é compatível com o entendimento de que o futuro profissional no campo de Administração Pública e Social deve subordinar suas práticas para o bem comum, com vistas ao bem-estar coletivo e orientando-se pela cidadania. Sua formação requer que o domínio “[...] de ferramentas administrativas seja colocado a serviço da reprodução da vida, em seu sentido ampliado, e não a serviço da reprodução do capital, como é a orientação na Administração de organizações privadas” (UFRGS, 2017, p. 11).

Na quarta questão, os(as) professores(as) foram convidados a expor suas impressões acerca do perfil que é desenvolvido pela maioria dos(as) estudantes durante a atividade de estágio obrigatório. Seria mais técnico (direcionado a resultados), ou seria mais voltado à reflexão sociológica (e às demandas sociais e ao bem comum)? Também foi pedido que eles(as) respondessem o que acreditavam que contribui para o desenvolvimento do perfil apontado nas respostas deles(as).

O questionamento baseia-se no entendimento de Freitas, Freitas e Ferreira (2016) de que a Administração Pública está concentrada em manter a subjetividade técnica, consistindo em um conjunto de normas que ordenam a sociedade, cujo objetivo é atingir resultados que

atendam ao bom desempenho administrativo. Além disso, Filgueiras e Lobato (2015) apontam a necessidade de se superar uma falsa dicotomia onde, de um lado, é dado um peso maior à reflexão sociológica e, de outro, é a solução de problemas de gestão que ganha maior destaque.

A maioria dos(as) respondentes não apontou a prevalência do desenvolvimento de um perfil específico, dentre os dois mencionados na questão. Para estes(as), depende do perfil do(a) aluno(a), ou seja, de convicções pessoais anteriores à experiência do estágio obrigatório, da tendência em pensar por meio de concepções sociológicas, ou de ser mais pragmático. Também foi considerado que o perfil da instituição onde ocorre o estágio pode influenciar nessa construção também.

A quantidade de professores(as) que demonstrou ter a impressão de que se desenvolve um perfil "técnico" foi a mesma quantidade dos(as) que têm a impressão de que o perfil desenvolvido pela maioria dos(as) estudantes é o "social". Destes(as), metade não explicitou o que contribui para o desenvolvimento de um ou outro perfil. Para o "social", foi apontado que o caráter observacional e o período de duração do estágio contribuem para o desenvolvimento deste perfil. Já para o "técnico", mencionou-se possíveis limitações do contrato de estágio e, novamente, o período de duração do estágio. Uma das respostas aponta para um equilíbrio entre ambos os perfis que são desenvolvidos pela maioria dos(as) estudantes, porém, sem discorrer sobre quais fatores influenciam para que tal equilíbrio ocorra.

A quinta questão indagava quais as contribuições da atividade de estágio obrigatório o(a) docente tem percebido para o desenvolvimento da atuação profissional e cidadã dos(as) graduandos(as), sob aspectos técnicos, políticos e éticos – competências e habilidades estas cujo desenvolvimento o Curso de Administração Pública e Social deve possibilitar ao discente (UFRGS, 2017). As respostas para esta pergunta foram as mais diversas. Com exceção da contribuição "integrar conhecimento teórico e prático", a qual foi mencionada por dois respondentes distintos, as demais citadas foram bem variadas.

Sob aspectos técnicos, foram apontadas as seguintes contribuições: “ampliação da percepção quanto à amplitude e complexidade dos problemas enfrentados”; “pôr em cheque (*sic*) a visão tecnicista quando são postos em contato com a dimensão política, suas idiossincrasias, grupos de pressão e interesse”; “aprofundamento sobre a gestão das organizações” e “integram conhecimento teórico e prático”.

Sob aspectos políticos, foram mencionados: “superação do senso comum que predomina na percepção sobre o setor público”, e “conhecimento e entendimento das dinâmicas de atuação das organizações”. Em relação aos aspectos éticos: os(as)

estagiários(as) “ganham sensibilidade e aprendem a escutar, antes de agir” e “identificam alguns dilemas enfrentados e as formas de resolvê-los”.

O conteúdo das respostas indica a existência, na atividade de estágio, de um contexto que reflete como o conhecimento é utilizado em situações reais, em ambientes que exprimem o mundo real. De acordo com a teoria da aprendizagem situada, esse tipo de contexto é requerido para que ocorra o aprendizado (ANTONELLO; PANTOJA, 2010; NASCIMENTO; MORAES, 2011).

Em relação às lacunas de contribuição, foram citadas “[ausência de] uma reflexão distanciada do indivíduo, no sentido de ele poder identificar e compreender a dialética da realidade”; “curto tempo de atividade prática, que limita o espaço de vivência do trabalho da organização”; dificuldade de conciliação de tempo entre trabalho/estágio não obrigatório e o estágio obrigatório do curso; que “há muita lacuna de formação analítica e lógica”; e que a “formação técnica precisa ser aperfeiçoada [porque]... isso faz com que muitos elementos que poderiam ser objeto de reflexão se percam, pois os/as estudantes os ignoram”.

Na sexta questão foi perguntado quais seriam, na opinião do(a) respondente, as maiores dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes ao desenvolver uma reflexão crítica acerca da atuação da organização e sobre o papel e incidência dela em espaços e questões públicas – reflexão esta que consta no Plano Pedagógico do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS como um dos objetivos do estágio obrigatório (UFRGS, 2017). Uma das dificuldades que mais surgiram nas respostas é a duração do período de estágio, considerado curto, o que ocasiona pouco tempo de vivência dentro da organização. Também foi apontado que os(as) estudantes enfrentam dificuldades em conciliar o tempo disponível deles(as) com as práticas das organizações (já que muitos(as) precisam trabalhar).

Os(as) docentes expressaram, ainda, preocupação em relação à tendência de os(as) estudantes assumirem uma postura descritiva em relação ao estágio, com indiferença à teoria. Ou seja, a prática desligada da reflexão, sem fazer a relação com os elementos teóricos estudados ao longo do curso. Nesse sentido, os(as) alunos(as) não teriam aprendido a pensar por meio de conceitos quando atuam e possuem dificuldade de fazer relações mais gerais, que não sejam limitadas a conteúdos específicos. Além disso, foi mencionado que há graus de maturidade e de aderência com o curso insuficientes, seja por falta de experiência anterior, ou por falta de conhecimento aprofundado em alguns temas, bem como dificuldade teórico-cognitiva, pois a etapa de estágio exige rigor conceitual nos estudos, talvez num padrão acima do requerido para as disciplinas.

Em relação ao local onde o estágio ocorre, as dificuldades enfrentadas seriam, segundo as percepções dos(as) professores(as), falta de transparência por parte das organizações, e certa rigidez, de modo que elas “não abrem totalmente as portas para os(as) estudantes”, Assim como “órgão/instituição (ou supervisores locais de estágio) com perfil inadequado para fazer as provocações necessárias à estimulação dessa reflexão crítica”. Estas condições alinham-se ao estudo de Machado (2017), que percebe uma falta de compatibilização das atividades praticadas durante o estágio com a grade curricular do curso, e, muitas vezes, a atuação do estagiário como um mero observador. A mesma autora cita ainda que poucas organizações acatam ou permitem sugestões de melhorias havendo, também, restrição para acesso de alguns setores.

4.3 COMPARANDO AS PERCEPÇÕES DOS(AS) RESPONDENTES

Para a maioria dos(as) discentes, as experiências vivenciadas durante o estágio estimulavam a observação e análise das tarefas realizadas – o que leva a uma revisão constante dos conceitos aprendidos, surgindo, então, o entendimento e o desenvolvimento do aprendizado (ANTONELLO, 2006). Esse aprendizado depende, ainda, de um processo contínuo de reflexão (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Porém, para alguns(mas) docentes, essa reflexão não tem ocorrido, o que se percebe em relatórios descritivos, quase nada reflexivos. Ou, ainda, é necessário que o(a) professor(a) orientador(a) de estágio estimule o pensamento reflexivo por parte do(a) aluno(a) para que ele ocorra;

Para a maioria dos(as) estudantes, o estágio obrigatório permitiu a aplicação prática de conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso. De forma análoga, os(as) docentes são quase unânimes sobre o estágio obrigatório proporcionar o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre o conhecimento de aula e as práticas das organizações. Estas percepções estão em consonância ao objetivo da atividade curricular de proporcionar o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre os conteúdos abordados em aula e as práticas das organizações (UFRGS, 2017), e ao argumento de Rosa (2018), de que o estágio visa aliar a prática à teoria, sendo seu principal objetivo o aprendizado. No entanto, algumas respostas dos(as) professores(as) fazem ressalvas em relação ao empenho e/ou ao perfil do(a) aluno(a) enquanto fator que possibilite (ou não) o desenvolvimento das relações entre teoria e prática;

Para a maioria dos(as) alunos(as), a frequência com que o estágio proporcionou conhecimento prático para formação profissional foi “pouca” ou “mais ou menos”, numa aparente contradição ao entendimento de que durante a atividade os(as) estagiários(as) participam de “situações reais de trabalho” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS, 2018). Ao contrário, os(as) docentes percebem no estágio obrigatório diversas contribuições, para o desenvolvimento de habilidades e competências. Por exemplo, “aprofundamento sobre a gestão das organizações”; “conhecimento e entendimento das dinâmicas de atuação das organizações”; e que os alunos “identificam alguns dilemas enfrentados e as formas de resolvê-los”; entre outros;

Para a maioria dos(as) discentes, as atividades desenvolvidas durante o estágio resultaram em reflexão e aprendizado. Apenas uma resposta aponta tarefas repetitivas, sem uma maior explicação o que, de acordo com Camillis e Antonello (2010), não permite a pessoa aprender, em virtude da ausência de reflexão sobre as ações dela. Contrariando a percepção dos(as) alunos(as), os(as) professores(as) expressaram preocupação em relação à tendência de os(as) estudantes assumirem uma postura descritiva em relação ao estágio, ou seja, a prática desligada da reflexão, tendo eles(as) dificuldade de fazer relações mais gerais;

A maioria dos(as) estudantes apontou ter notado mudanças de comportamento em decorrência da realização do estágio. A maior parte referente a novas disposições, e o restante, sobre novas capacidades, de acordo com a abordagem cognitivista, trazida por Pantoja e Borges-Andrade (2004). Somente duas respostas apresentaram alinhamento com o contexto das demandas de atuação nas áreas pública e social, encontradas nos trabalhos de Gomes (2017) e Freitas, Freitas e Ferreira (2016), nos quais a Administração Pública tem por objetivo atingir resultados que atendam ao bom desempenho administrativo, sendo necessária a capacidade de traduzir as demandas sociais em ações efetivas, tendo o bem comum sempre em mente. Alguns elementos trazidos pelos(as) professores(as), sobre as competências profissionais para atuar no campo que se espera que o estágio desenvolva, também versam nesse sentido. Por exemplo, binômio administrativo e político – realidade social *versus* aspectos normativos; e sensibilidade social. Já em relação ao perfil desenvolvido pelos(as) alunos(as) durante a atividade de estágio obrigatório (mais técnico ou mais voltado à reflexão sociológica), os(as) docentes sinalizam que depende mais do perfil do próprio estudante, sendo que o perfil da instituição onde ocorre o estágio também poderia influenciar nessa construção;

Os(as) alunos(as) foram unânimes ao afirmarem que algum tipo de competência foi desenvolvido a partir da prática do estágio obrigatório, citando diversos conhecimentos,

habilidades e atitudes que eles(as) acreditam terem sido incrementados durante a atividade. No entanto, chama a atenção que nenhuma resposta fez menção a habilidades relacionadas com trabalho em equipe, o que leva a crer que esse desenvolvimento percebido pelos respondentes se deu em um nível individual. Apesar da unanimidade presente nas respostas dos(as) alunos(as), os(as) professores mencionaram fatores que dificultam o desenvolvimento de competências, como “pouco espaço para mudanças”, “rigidez nas organizações” ou que a instituição “não soube aproveitar o potencial do orientando”;

Apenas um(a) estudante comentou sobre conhecimentos, habilidades e atitudes que esperava que o estágio ajudasse a desenvolver, porém isto não ocorreu, relativos a liderança e planejamento, cuja aquisição teria ficado prejudicada em função da dinâmica de trabalho no setor. Embora demais respostas afirmem que as expectativas nesse sentido foram atendidas, ou que não possuíam tais expectativas, em oposição, as percepções dos(as) professores, acerca dos locais onde ocorrem os estágios favorecerem o desenvolvimento de competências, apontam na direção contrária, conforme mencionado no parágrafo anterior. Nesse sentido, Brand e Tolfo (2008) descrevem que o desenvolvimento de competências necessita de uma cultura organizacional que a possibilite, enquanto que, para Antonello (2006), a apropriação do saber em ações é fundamental na definição de competências.

Finalmente, para a maioria dos(as) discentes, a convivência com colegas, no ambiente onde se realizou a atividade de estágio obrigatório, gerava algum tipo de aprendizado, corroborando a ideia de que interação social é um componente crítico da aprendizagem situada (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010) e de que a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 31, tradução nossa). Mesmo assim, como já exposto anteriormente, em outras respostas, nenhum deles(as) mencionou habilidades relacionadas com trabalho em equipe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial teórico, foi possível notar um consenso entre os cursos de graduação do Campo de Públicas no Brasil acerca dos objetivos do estágio curricular obrigatório, como a integração entre teoria e prática através de situações reais em um ambiente de trabalho de modo que se proporcione aprendizagem profissional. Também se percebeu situações discrepantes, como uma incompatibilidade entre as atividades praticadas durante o estágio e a grade curricular, ou a atuação do(a) estagiário(a) como um(a) mero(a) observador(a). Verificou-se, ainda, uma possível lacuna nas monografias pesquisadas sobre estágios supervisionados ambientados no setor público.

No presente estudo, buscou-se conhecer as percepções de docentes e discentes a cerca do estágio obrigatório do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS. Principalmente, no tocante às contribuições da atividade para o desenvolvimento de competências e aprendizagem no trabalho. Também se procurou identificar possíveis relações entre as impressões deles(as) e as demandas de atuação nas áreas pública e social.

Na percepção da maioria dos(as) estudantes, a atividade de estágio proporcionou condições favoráveis ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências. Em suas respostas é possível encontrar elementos como estímulo a observação, análise e reflexão; aplicação prática de conhecimentos teóricos; mudanças em seu próprio comportamento relacionadas à aquisição de novas disposições e capacidades; bem como todos(as) afirmaram que teriam desenvolvido algum tipo de competência a partir da prática do estágio obrigatório. Apesar disso, a maior parte deles(as) têm a sensação de que o estágio proporcionou uma quantidade reduzida de conhecimento prático para a formação profissional, e não foram citadas habilidades relacionadas com trabalho em equipe.

Já para alguns(mas) docentes, o pensamento reflexivo por parte dos(as) estagiários(as) não ocorreria com tanta frequência, sendo que estes(as) tendem a assumir uma postura descritiva, desligada da reflexão, tornando-se necessário que aqueles(as) a estimulem. Também foram apontados pelos(as) professores(as) fatores que dificultam o desenvolvimento de competências nos locais onde os estágios se realizam. Não obstante, eles(as) percebem no estágio obrigatório diversas contribuições para o desenvolvimento de habilidades e competências, e são quase unânimes em relação a atividade proporcionar o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre o conhecimento de aula e as práticas das organizações.

Apenas em duas respostas dos(as) estudantes, referentes a terem notado mudanças de comportamento em decorrência da realização do estágio, percebe-se um alinhamento com o contexto das demandas de atuação nas áreas pública e social. Por parte dos(as) professores(as), alguns poucos elementos trazidos por eles(as), sobre as competências profissionais para atuar no campo que se espera que o estágio desenvolva, versam nessa linha. Dessa maneira, não foi possível fazer maiores inferências nesse sentido.

A partir das informações trazidas por esta pesquisa, como suas potencialidades, é possível inferir que temos de incentivar reflexões teóricas no campo da Administração Pública e Social. Ademais, os resultados podem ser úteis para a revisão de políticas e práticas do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS e, até mesmo, de outros cursos no País.

Face ao exposto até aqui, então, é possível dizer que, de forma razoável, os objetivos deste estudo, tanto o geral quanto os específicos, foram atingidos. Isto, apesar da impossibilidade de se obter as percepções dos(as) supervisores(as) locais de estágio. Além da quantidade reduzida de respondentes, limitação esta em função de nem todos os grupos de *Facebook* contatados terem aceitado publicar o questionário ou, sequer, terem dado algum retorno às mensagens enviadas.

No contexto no qual a pesquisa foi conduzida, de pandemia de COVID-19, fez mister priorizar-se os meios de contato eletrônicos, em detrimento aos encontros presenciais, o que pode, de certo modo, ter impactado negativamente a coleta de dados, principalmente no quantitativo de pessoas que responderam os questionários. Some-se a isso o fato de que muitos(as) dos(as) alunos(as) contatados(as) diretamente através do *Moodle Acadêmico* da UFRGS, do *Facebook Messenger* e do *LinkedIn* não terem realizado o estágio obrigatório ainda.

Por fim, para estudos futuros, seria interessante o uso de entrevistas em profundidade, em vez de questionários, a fim de captar melhor as percepções dos(as) respondentes. Além de uma análise documental dos relatórios dos estágios produzidos pelos(as) estudantes, como sugerido na resposta de um(a) dos(as) professores(as). Ademais, agregaria aos estudos colher as percepções dos(as) supervisores(as) locais de estágio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. G. de. Aprendizagem situada. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 177-184, 22 mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16668>. Acesso em: 07 out. 2020.

ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 12, p. 531-541, nov. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2870>. Acesso em: 28 out. 2020.

ANTONELLO, C. S. **Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no desenvolvimento de competências**. 2004. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-96622006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 maio 2020.

ANTONELLO, C.; PANTOJA, M. J. Aprendizagem e o desenvolvimento de competências. *In*: CAMÕES, M. R. de S.; PANTOJA, M. J.; BERGUE, S. T. (org.). **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. p. 49-142. *E-book*. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/514>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS. **Estágio entenda os direitos e como funciona**. [S. l.]: 18 jan. 2018. Disponível em: <https://abres.org.br/2018/01/19/estagio-entenda-os-direitos-e-como-funciona/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Ed. rev. e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, E. P. **O estágio curricular obrigatório na educação superior do estudante de administração da Universidade Federal do Ceará**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15388>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Thompson Learning, 2003.

BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Les éditions d'organisation, 1994.

BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Paris: Éditions D'Organisations, 2002.

BRAND, A. F.; TOLFO, S. da R. A Natureza Humana e o Poder Agir: há relação entre estes pressupostos na mobilização das competências profissionais? *In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO*, 11., 2008, São Paulo. **Anais XI SEMEAD**. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: http://sistema.semead.com.br/11semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=642. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

BOURGUIGNON, J. A. O projeto de pesquisa e os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados na pesquisa social e qualitativa. **Revista Humanidades em Perspectivas**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 88-107, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.uninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/9>. Acesso em: 28 out. 2020.

CAMILLIS, P. K. de; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 4-42, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712010000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2020.

COELHO JUNIOR, A. F. J. **Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho**: um estudo multinível. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4691>. Acesso em: 13 set. 2020

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 1/2014, de 13 de janeiro de 2014**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2020.

DIDIER, J. M. de O. L.; LUCENA, E. de A. Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 44, p. 129-148, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302008000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2020.

DURO, B. L. C. G. **Relação aprendizagem-estágio**: Um estudo sobre a percepção dos estudantes de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre a contribuição do estágio no que tange ao aprendizado. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/4635>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-116.

FILGUEIRAS, B. S. C.; LOBATO, L. de V. C. O “Campo de Públicas” e as políticas sociais no ensino superior brasileiro: um debate acerca do papel do Estado, do desenvolvimento e da formação em/para a gestão pública. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 100-130, jul./dez. 2015. Disponível em:
<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/70>. Acesso em: 23 out. 2020.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, 2001, v. 5, n. especial, p.183-196, 26 ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

FRANCISCO, T. H. A.; OTANI, N.; FILHO, E. A. H.; DE MELO, P. A. O desenvolvimento de competências pela prática do estágio curricular obrigatório do curso de administração da FACIERC. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [s. l.], n. 3, p. 113-132, 10 jan. 2010. Disponível em:
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1164>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FREITAS, A. F. de; FREITAS, A. F. de; FERREIRA, M. A. M. Gestão social como projeto político e prática discursiva. **Cadernos EBAPÉ.BR**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 278-292, abr./jun. 2016. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512016000200278&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2020.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP, RAUSP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em:
http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2000/2000_092_RAUSP.PDF. Acesso em: 29 out. 2020.

FREITAS, S. G. **O estágio curricular obrigatório do Curso de Biblioteconomia da UFRGS**: uma análise sob a ótica da prática dos graduandos. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001048916&loc=2017&l=25848a62e2be7f7b>. Acesso em: 05 abr. 2020.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/235616429_Toward_a_Social_Understanding_of_How_People_Learn_in_Organizations_The_Notion_of_Situated_Curriculum. Acesso em: 10 out. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOETTEMS, T. B. **Influência das políticas de gestão de pessoas na constituição de comunidades de prática pela perspectiva da aprendizagem situada:** evidências empíricas dos gestores de pequenas empresas familiares brasileiras. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Administração e Contábeis, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1758>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOMES, A. F.; TEIXEIRA, A. S. S. Estágio Supervisionado e Aprendizagem: Contribuição do Estágio do Graduando de Administração para a Formação Profissional. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 6, n. 3, p. 318-330, 2016. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/43861/estagio-supervisionado-e-aprendizagem--contribuicao-do-estagio-do-graduando-de-administracao-para-a-formacao-profissional>. Acesso em: 21 set. 2020.

GOMES, R. Desafios no Campo da Administração Pública. *In*: SEMINÁRIO DESAFIOS NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ENSINO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PESQUISA, 2017, Rio de Janeiro. **Apresentação/Slides Programa**. Brasília: UnB, 2017, 9 slides. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2880/17/17%20-%20Ricardo%20Gomes%20-%20Desafios%20no%20Campo%20da%20Administra%20c3%a7%20c3%a3o%20P%20c3%bablica.pptx>. Acesso em: 23 out. 2020.

GÜNTHER, H.; JÚNIOR, J. L. Perguntas abertas versus perguntas fechadas: uma comparação empírica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 203-213, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/download/17094/15580>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo. v. 13, n. 1, jan./fev. 2012, p. 14-39. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/193894>. Acesso em: 07 out. 2020.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Edição digital. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n8s8c5s>. Acesso em: 28 out. 2020.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press, 1991.

LEITE, I. B., GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n. 23, p. 27-41, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013460004>. Acesso em: 30 set. 2020.

LIMA, P. G. Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n.1, p.5-17, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/58>. Acesso em 28 out. 2020.

LIVINGSTONE, D. W. Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. **Canadian Journal for the Study of Adult Education**, [Toronto, Ontário, Canada] v. 13, n. 2, p. 49-72, 1 nov. 1999. Disponível em: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2000>. Acesso em: 01 maio 2020.

LOURENÇO, M. L.; LEMOS, I. S.; PÉCORÁ JUNIOR, J. E. Desafios e possibilidades no estágio supervisionado obrigatório: a visão dos estudantes do curso de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 559-596, set. 2012. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/89/51>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MACHADO, M. F. **Estágio curricular**: um estudo no curso de graduação em administração em uma instituição de ensino superior no recôncavo da Bahia. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, Bahia, 2017. Disponível em: <http://131.0.244.66:8082/jspui/handle/123456789/1021>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MACHADO, R. E.; SCHREIBER, D.; BOHNENBERGER, M. C.; BESSI, v. G. Aprendizagem em comunidades de prática: estudo em um grupo de pesquisa. **Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 34-58, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/29109>. Acesso em: 20 out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2020.

MURARI, J. M. F.; HELAL, D. H. O estágio e a formação de competências profissionais em estudantes de Administração. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 10, n. 2, art. 9, p. 262-280, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/832/o-estagio-e-a-formacao-de-competencias-profissionais-em-estudantes-de-administracao/i/pt-br>. Acesso em: 13 abr. 2020.

NASCIMENTO, D. M. V. do; MORAES, I. C. de. Um olhar teórico sobre os processos de aprendizagem organizacional e a possibilidade de sua relação com a mudança estratégica nas organizações. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 1, n. 2, 2011, p. 105-117. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4262864>. Acesso em: 07 out. 2020.

NUNES, D. J. As distorções do estágio curricular obrigatório. **T&C Amazônia**, Manaus, AM, ano 1, n. 2, p. 49-54, jun. 2003.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D. do; LUZ, M. A. C. A. Pesquisa científica: conceitos básicos. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 29, p. 144-151, fev. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/390>. Acesso em: 28 out. 2020.

OCHOA, C. **Amostragem não probabilística**: amostra por conveniência. [S. l.]: 21 out. 2015. Disponível em: <https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>. Acesso em: 29 out. 2020.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão, GO: UFG, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 28 out.2020.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. A construção do mercado de estágios em Administração na cidade de Porto Alegre. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, p. 29-48, out./dez. 2012a. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/30839/a-construcao-do-mercado-de-estagios-em-administracao-na-cidade-de-porto-alegre/i/pt-br>. Acesso em: 12 abr. 2020.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-75, abr. 2012b . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712012000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2020.

OLIVEIRA, T. M. V de. Amostragem não probabilística: Adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. **Revista Administração on line**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2001. Disponível em: https://pesquisa-eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_amostragem_ao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_amost_ras_por_conveniencia.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba , v. 8, n. 4, p. 115-138, out./dez. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65522004000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2020.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **Revista de Administração Contemporânea – Eletrônica**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 41-62, jan./abr. 2009. Disponível em: http://anpad.org.br/periodicos/content/frame_base.php?revista=3. Acesso em: 21 set. 2020.

PEREIRA, M. C. **O papel do estágio na formação dos alunos do curso de administração da UFRGS**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87864>. Acesso em: 23 out. 2020.

ROSA, J. de V. da. **Lei 11.788/2008: análise e crítica sobre o desvirtuamento do contrato de estágio**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001078636&loc=2018&l=64bf9f253903b53a>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SANTANA, F. S.; CARDOSO, A. L. J. A Contribuição do Estágio Supervisionado na Formação de Administradores. **Revista Pretexto**, v. 19, n. 1, p. 90-109, jan./mar. 2018.

Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/49832/a-contribuicao-do-estagio-supervisionado-na-formacao-de-administradores->. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, E.L.; MENEZES, E.M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SOUZA JUNIOR, R. R. de. **Aprendizagem de Competências Para Além da Sala de Aula: Um Estudo Comparativo Entre Programas Extracurriculares**. 2018. Tese (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Fortaleza, ES, 2018. Disponível em: <http://200.137.65.30/handle/10/10646>. Acesso em: 20 out. 2020.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Administração. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Administração Pública**. Florianópolis: 2007. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/esag/id_cpmenu/670/ppp_dap_2007_1528720437456_670.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

UDESC. UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas. **Regulamento de estágio curricular supervisionado do Curso de Administração Pública da ESAG**. Florianópolis: 2017. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/esag/id_cpmenu/782/1__regulamento_de_esta__769_gio_administracao_pu__769_blica_esag___revisado_para_2017_2_15290862976538_782.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

UFPR. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração Pública**. Curitiba: 2015. Disponível em: http://www.litoral.ufpr.br/portal/admpublica/wp-content/uploads/sites/6/2019/05/PPC_administracao_publica.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Administração. Comissão de Graduação. **Projeto pedagógico do curso de Administração Pública e Social**. Porto Alegre: 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/graduacao/sobre-o-curso-de-administracao-publica-e-social/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNILA. UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política. **Projeto pedagógico do curso de Administração Pública e Políticas Públicas**. Foz do Iguaçu: 2018. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/administracao-publica/arquivos/PPCdeADPPP2019.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

UNIRIO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências Jurídicas e Políticas. Escola de Administração. **Projeto pedagógico curricular do curso de bacharelado em Administração Pública**. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <http://www.unirio.br/prograd/ppc-dos-cursos-de-graduacao/PPCADMINISTRACAOPUBLICA2014.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

VALORIA, C. S.; CZARNESKI, F. R. C.; MACHADO, D. G. Atividade de estágio: um estudo acerca da contribuição para a formação profissional, qualidade de vida e bem-estar dos

estagiários. **Sinergia**, v. 22, n. 1, p. 77-86, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/50408/atividade-de-estagio--um-estudo-acerca-da-contribuicao-para-a-formacao-profissional--qualidade-de-vida-e-bem-estar-dos-estagiarios>. Acesso em: 21 set. 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016 [recurso eletrônico]. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Pesquisa_Qualitativa_do_In%C3%ADcio_ao_Fim.html?id=AeafCwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 28 out. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS(ÀS) ESTUDANTES

Prezado(a) aluno(a) do curso de APS,

esta é a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno Everson Pasa, do Curso de Administração da UFRGS, orientado pela professora Christine da Silva Schröder, e é direcionada a alunos(as) de APS que já estiveram ou estão em ESTÁGIO OBRIGATÓRIO.

Convidamos-te a responder este questionário sobre os estágios OBRIGATÓRIOS do Curso. Tuas respostas serão de grande colaboração no sentido de entendermos melhor o estágio obrigatório do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS como uma experiência para o desenvolvimento de aprendizagem e competências.

Os dados serão tratados de forma totalmente global e anônima, sem que sejam expostas informações que possam te identificar diretamente. As questões são fechadas e abertas e o tempo de respostas está estimado em 15 minutos.

Desde já agradecemos pela tua participação!

- 1) Qual a tua idade?
 - a) Menos de 18 anos
 - b) Entre 18 e 25 anos
 - c) Entre 26 e 30 anos
 - d) Entre 31 e 35 anos
 - e) Entre 36 e 40 anos
 - f) Entre 41 e 45 anos
 - g) Entre 46 e 50 anos
 - h) Mais de 50 anos

- 2) Com que gênero tu te identificas?
 - a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Agênero
 - d) Outro

- 3) Sobre o teu estágio obrigatório:
 - a) Já ocorreu em semestres anteriores

- b) Estou em estágio obrigatório neste momento
- 4) Marca a opção que mais tem a ver com a tua situação exatamente quando da realização do estágio:
- a) Nunca havia trabalhado/estagiado em nenhuma organização, antes do estágio obrigatório
 - b) Já trabalhava ou estagiava/estava trabalhando ou estagiando em organizações privadas
 - c) Já trabalhava ou estagiava/estava trabalhando ou estagiando em organizações públicas
 - d) Já trabalhava ou estagiava/estava trabalhando ou estagiando em organizações da sociedade civil
 - e) Outra situação
- 5) Em qual organização (e setor, se houver) tu realizas/realizaste o estágio obrigatório? (ATENÇÃO: em nenhum momento cruzaremos teus dados com os da organização; é que faremos pesquisa em separado com elas, então precisamos identificar os locais).
- 6) Com que frequência as experiências vivenciadas durante o estágio estimulam/estimulavam a observação e análise das tarefas realizadas por ti?
- a) Nunca
 - b) Raramente
 - c) Às vezes
 - d) Muitas vezes
 - e) Sempre
- 7) Na tua percepção, com que frequência a atividade de estágio permite/permitiu a aplicação prática de conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso?
- a) Nunca
 - b) Raramente
 - c) Às vezes
 - d) Muitas vezes
 - e) Sempre

- 8) Houve atividades que NÃO resultaram em reflexão e aprendizado? Quais atividades? Por quê?
- 9) O quanto consideras que o estágio obrigatório proporciona conhecimento prático para formação profissional?
- a) Nada
 - b) Pouco
 - c) Mais ou menos
 - d) Consideravelmente
 - e) Totalmente!
- 10) Ao teu ver, a convivência com os(as) colegas gera/gerava algum aprendizado?
- a) Nunca
 - b) Raramente
 - c) Às vezes
 - d) Muitas vezes
 - e) Sempre
- 11) Segundo a abordagem cognitivista de aprendizagem, a interação com o ambiente possibilita o aprendizado de uma capacidade (nova forma de resolver um problema) ou que se adquira uma nova disposição (novos interesses, por exemplo). Posteriormente, este aprendizado é evidenciado por alguma mudança de comportamento. Tendo isto em mente, que modificações tu percebes no teu comportamento em decorrência da realização do estágio (se puderem ser percebidas)?
- 12) Cita a(s) competência(s) (conhecimentos, habilidades e atitudes) que tu acreditas teres desenvolvido a partir da prática da atividade de estágio.
- 13) Finalmente, comenta sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes que esperavas que o estágio te ajudasse a desenvolver, mas isto NÃO ocorreu.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS)
ORIENTADORES(AS) ACADÊMICOS(AS) DE ESTÁGIO**

Prezado(a) Sr.(a) Professor(a),

esta é a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno Everson Pasa, do Curso de Administração da UFRGS, orientado pela professora Christine da Silva Schröder.

Convidamos-lhe a responder este questionário, sobre os estágios obrigatórios do Curso de Administração Pública e Social. O questionário é direcionado a professores e professoras que orientam ou orientaram estágios obrigatórios no Curso.

Suas respostas serão de grande valia no sentido de entendermos melhor o estágio obrigatório do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS como uma experiência para o desenvolvimento de aprendizagem e competências.

Os dados serão tratados de forma totalmente global e anônima, sem que sejam expostas informações que possam lhe identificar diretamente.

As questões são abertas e o tempo de respostas está estimado em 20 minutos.

Desde já agradecemos pela tua participação!

- 1) Descreva como o(a) Sr.(a) tem percebido a atividade de estágio obrigatório enquanto possibilidade de proporcionar o desenvolvimento de relações teórico-práticas entre o conhecimento de aula e as práticas das organizações públicas e/ou sociais.

- 2) De acordo com o Plano Pedagógico (PPC) do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS, o(a) estudante deve produzir um relatório no qual analisa criticamente os processos administrativos da organização onde realizou o estágio obrigatório à luz do referencial teórico do curso. A partir das leituras desses relatórios, cite as suas percepções acerca do ambiente dessas organizações enquanto espaço para o desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidades e atitudes). Por exemplo, o(a) Sr.(a) diria que esses espaços têm favorecido o desenvolvimento de competências por parte dos(as) alunos(as)? Por quê?

- 3) No PPC também consta que “espera-se que o estágio obrigatório desenvolva e/ou aprimore a sensibilidade social do discente para a atuação no campo, além de desenvolvimento das respectivas competências profissionais para nele atuar”. Ao seu ver, que fatores têm contribuído para que essas expectativas sejam atendidas (ou não) durante o estágio? Por quê?
- 4) Quais as suas impressões acerca do perfil que é desenvolvido pela maioria dos(as) estudantes durante a atividade de estágio obrigatório? Mais técnico, direcionado a resultados? Mais voltado à reflexão sociológica, às demandas sociais e ao bem comum? Ou há um equilíbrio entre ambos? O que o(a) Sr.(a) acredita que contribui para o desenvolvimento deste perfil? Por quê?
- 5) Quais as contribuições da atividade de estágio obrigatório, sob aspectos técnicos, políticos e éticos, o(a) Sr.(a) tem percebido para o desenvolvimento da atuação profissional e cidadã dos(as) graduandos(as)? E, de outro lado, quais as lacunas de contribuição que o(a) Sr.(a) identifica? Por quê?
- 6) O estágio obrigatório visa possibilitar uma reflexão crítica, por parte dos(as) estudantes, sobre a atuação da organização e sobre o seu papel e incidência em espaços e questões públicas. Quais as maiores dificuldades, o(a) Sr.(a) diria, que os(as) alunos(as) enfrentam ao desenvolver essa reflexão? Por quê?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO VOLTADO AOS(ÀS) SUPERVISORES(AS) LOCAIS DE ESTÁGIO

Prezado(a) Sr.(a) Supervisor(a),

esta é a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno Everson Pasa, do Curso de Administração da UFRGS, orientado pela professora Christine da Silva Schröder.

Convidamos-lhe a responder este questionário sobre os estágios OBRIGATÓRIOS do Curso de Administração Pública e Social. Suas respostas serão de grande colaboração no sentido de entendermos melhor o estágio obrigatório do Curso de Administração Pública e Social da UFRGS como uma experiência para o desenvolvimento de aprendizagem e competências.

Os dados serão tratados de forma totalmente global e anônima, sem que sejam expostas informações que possam lhe identificar diretamente, nem sua organização. Tampouco pretendemos cruzar informações de instituições e estagiários. São apenas 08 questões abertas e o tempo de respostas está estimado em 15 minutos.

Desde já agradecemos pela sua participação!

- 1) Segundo a abordagem cognitivista de aprendizagem, a interação com o ambiente possibilita o aprendizado de uma capacidade (nova forma de resolver um problema) ou que se adquira uma nova disposição (novos interesses, por exemplo). Posteriormente este aprendizado é evidenciado por alguma mudança de comportamento. Tendo isto em mente, que modificações no comportamento dos(as) estudantes o Sr. (a Sr.^a) percebe que comumente surgem durante a realização do estágio? Por quê?

- 2) Considerando o aprendizado como parte de uma prática social, o qual envolve interpretação, e se origina em função da atividade, do contexto e da cultura nos quais ocorre, descreva como o Sr. (a Sr.^a) vê o desenvolvimento do aprendizado dos(as) estudantes na interação deles(as) no ambiente da organização com os(as) colegas de trabalho.

- 3) Nos casos em que há grupos de trabalho, descreva como é a relação dos(as) estagiários(as) com o restante da equipe (Há interação? São participativos(as)? Sentem-se parte do grupo? Etc.).
- 4) Como o Sr. (a Sr.^a) descreveria as atividades que normalmente são delegadas aos(às) estagiários? Técnicas, repetitivas, necessitando apenas de um treinamento inicial? Ou são atividades que necessitam uma maior reflexão por parte dos(as) estudantes? Por quê? Se possível, cite exemplos.
- 5) Como o Sr. (a Sr.^a) considera que os(as) estudantes relacionam o conhecimento teórico que adquiriram no curso com as atividades desenvolvidas durante o estágio?
- 6) Considerando competência como um processo que está constantemente sendo construído pelo indivíduo em interação com o ambiente, descreva como o Sr. (a Sr.^a) percebe a interação dos(as) estagiários(as) com o ambiente da organização.
- 7) Podemos dizer que competência se refere à habilidade de integrar saberes diversos entre si a fim de concluí-los sobre a concretização de tarefas. Nesse sentido, como o Sr. (a Sr.^a) enxerga essa integração de saberes por parte dos (as) estagiários(as)?
- 8) Finalmente, quais competência(s) (conhecimentos, habilidades e atitudes) o Sr. (a Sr.^a) considera que os(as) estudantes comumente desenvolvem a partir da prática da atividade de estágio? Por quê?