



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E**  
**CONTABILIDADE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**ELAINE PONTES BEZERRA**

**O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO**  
**ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO**  
**CEARÁ**

**FORTALEZA-CE**

**2007**



**ELAINE PONTES BEZERRA**

**O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO  
ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal do Ceará, como pré-requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel

**FORTALEZA-CE**

**2007**

Bezerra, Elaine Pontes

O estágio curricular obrigatório na educação superior do estudante de Administração da UFC/Elaine Pontes Bezerra. – Fortaleza:UFC, 2007.

163 p.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Administração. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade.

1. Educação Superior 2. Estágio 3. Aprendizagem 4. Competência

**ELAINE PONTES BEZERRA**

**O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO  
ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ**

Dissertação submetida ao Curso de  
Mestrado Profissional em Administração da  
Universidade Federal do Ceará, como  
requisito parcial para a obtenção do Título  
de Mestre em Administração.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará-UFC

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Maria dos Santos  
Universidade Federal do Ceará-UFC

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Robéria Rodrigues Lopes  
Universidade Federal do Ceará-UFC

*A Deus, pelo amor incondicional e a fé, fonte de equilíbrio também nos momentos mais angustiantes.*

*Aos meus pais, pela educação proporcionada e exemplo de amor, dedicação, caráter e humildade.*

*A minha amiga Amanda, por tudo que vivenciamos, por sua alegria contagiante e amizade eterna (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos Edvar Júnior, Elane e Patrício, fonte de alegria e força proporcionadas, mesmo geralmente à distância, durante a realização deste trabalho.

Ao meu namorado Assis Júnior, pela compreensão de minha ausência constante e estímulo dado durante todo o curso e realização do trabalho.

Aos tios Marna e Everaldo, por terem me acolhido nos primeiros meses de moradia em Fortaleza.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Maciel, por acreditar no meu trabalho, compartilhar da sua sabedoria e pela generosidade com a qual me acompanhou desde o início da realização deste.

À amiga Mirlete, pelas intermináveis conversas e desabafos ao telefone, em todos os momentos do curso.

À amiga Diana Morais, que me acolheu desde a chegada em Fortaleza para a realização do Mestrado, como mãe, irmã, confidente e acima de tudo, exemplo de sabedoria e caráter.

À amiga Karlinha, pelo constante apoio durante a realização deste trabalho, sempre contagiando com a sua alegria de viver.

Às amigas Andréa, Deolinda, Fabiana e Michelle, presentes nos momentos mais difíceis deste trabalho e da moradia em Fortaleza.

Aos amigos Denise, Karol, Yandra e Marcelo Gallo, que contribuíram de forma indireta para a realização do trabalho.

À Cristiane, pelo apoio oferecido desde o processo seletivo para o ingresso no Mestrado.

Aos colaboradores da Universidade Federal do Ceará e aos seus professores e alunos envolvidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso de Administração, elementos imprescindíveis durante a realização da pesquisa deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Santos, pelo apoio dado quando solicitada sobre procedimentos de metodologia e por suas considerações construtivas ao trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Robéria Lopes, por ter aceitado o convite para participação da banca examinadora e por suas valiosas contribuições para o trabalho.

Aos pesquisadores Fábio e Denise, que participaram desta investigação e deram suporte na tabulação dos dados estatísticos.

Nada podes ensinar a um homem, podes  
somente ajudá-lo a descobrir as coisas  
dentro de si mesmo.

Galileu

## RESUMO

Duas questões básicas serviram de diretrizes para este estudo: 1) Qual a contribuição do estágio curricular obrigatório para a aprendizagem e educação superior do administrador tendo em vista as habilidades e competências mínimas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração? e 2) Em que medida os conceitos básicos das teorias de aprendizagem como a Andragogia, a Aprendizagem Situada, a Aprendizagem Experiencial e a Inteligência Emocional são refletidas nas atividades próprias do estágio curricular obrigatório em Administração?. A partir das questões o trabalho teve como principal objetivo analisar a percepção dos estagiários do curso de Administração da Universidade Federal do Ceará com relação a sua aprendizagem e educação superior durante a realização do estágio curricular obrigatório e verificar o grau de contribuição deste para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e se o mesmo reflete fundamentação teórica nas suas atividades apoiadas nos conceitos das teorias da aprendizagem mencionadas. O estudo caracterizou-se como exploratório e descritivo. A pesquisa bibliográfica abordou assuntos relativos à educação superior do estudante de administração, ao estágio, a aprendizagem baseada nas teorias supracitadas e à competência. A pesquisa de campo foi aplicada a 45 estagiários que estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. No processo de coleta de dados utilizou-se como instrumento o questionário estruturado e anônimo. Para o auxílio na análise dos dados utilizou-se o Excel. Os resultados da pesquisa permitiram concluir que o estágio curricular obrigatório contribui para a educação superior e aprendizagem do estudante de administração, na medida em que foram destacados os diferentes graus de concordância relativos aos temas abordados.

Palavras – chave: educação superior, estágio, aprendizagem, competência.

## ABSTRACT

Two basic questions served as basic guides for this study: 1) What is the contribution of the compulsory curricular stage to the learning and superior education of an administrator considering his abilities and minimum competences required by the National Curriculum Instructions in the Administration Course? And 2) To what extent are the basic concepts of the learning theories like Andragogy, Situated Learning, Experimental Learning and Emotional Intelligence reflected in the typical activities of the compulsory curricular stages in the Administration Course? From these questions, this work had as principal objectives: to analyze the perception of trainees in the Administration Course of the Federal University of Ceará with relation to their learning and superior formation during the compulsory curricular stages; to verify the level of contribution for the development of abilities and competences required by the National Curriculum Instructions; to check if the compulsory curricular stages reflect theoretical principles in the activities supported by the theory concepts in the mentioned learning. This study is characterized like exploratory and descriptive. The bibliographical research approached subjects concerning the professional formation focusing the formation in Administration, the internship, the learning with emphasis on the Learning Theories and competence. The field research was applied to 45 trainees studying the following disciplines: supervised stages I and II. In the process of data collection the instrument used was a structured and anonymous questionnaire. To help the data collection EXCEL program was used. The results of this research allowed us to conclude that the compulsory curriculum stage contributes for the trainees' learning and professional formation, because, these trainees, during the realization for this activity, had the opportunity to develop their abilities and competences proposed by the National Curriculum Instructions. Also, it was observed how these abilities and competences appear in an outstanding way, all of them according to the Learning Theories during the realization of the stage.

Key words: superior education, stage, learning, competence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Pirâmide do Aprendizado.....	33
FIGURA 2 – Ciclo de Kolb.....	67
FIGURA 3 – Delineamento do Estudo.....	90
QUADRO 1 – Conceitos de Aprendizagem.....	52
QUADRO 2 – Diferenças básicas entre Pedagogia e Andragogia.....	56
QUADRO 3 - Premissas do modelo pedagógico de acordo com Knowles.....	60
QUADRO 4 - Premissas do modelo andragógico segundo Knowles.....	61
QUADRO 5 - Princípios da Andragogia.....	62
QUADRO 6 – Estilos de Aprendizagem.....	68
QUADRO 7 - Características dos Estilos de Aprendizagem.....	69
QUADRO 8 - Competências do Profissional.....	85
QUADRO 9 – Atuação do professor orientador do estágio na opinião dos estagiários de Administração .....	119
GRÁFICO 1 - Atuação do professor orientador do estágio na visão do estagiário.....	118

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Grau de concordância dos estagiários em relação às competências e habilidades exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração.....	100
TABELA 2 - Grau de concordância dos estagiários em relação aos princípios da Andragogia.....	102
TABELA 3 - Grau de concordância dos estagiários em relação aos princípios da Aprendizagem Situada.....	104
TABELA 4 - Grau de concordância dos estagiários em relação aos princípios da Aprendizagem Experiencial.....	107
TABELA 5 - Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão autoconsciência.....	109
TABELA 6 - Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão autocontrole.....	110
TABELA 7 - Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão automotivação.....	111
TABELA 8 - Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão empatia.....	111
TABELA 9 - Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão sociabilidade.....	112
TABELA 10 - Freqüências relativa e absoluta referente as três principais atividades de estágio realizadas pelos estagiários.....	113

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Problematização.....	16
1.2 Pressupostos.....	17
1.3 Objetivos.....	17
1.4 Justificativa.....	18
1.5 Relação do estudo com a linha de pesquisa do Mestrado.....	21
1.6 Estrutura da Dissertação.....	21
<b>2. EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
2.1 Educação Profissional.....	24
2.2 Educação do Administrador.....	26
2.3 Curso Superior de Administração no Brasil.....	28
2.4 Estágio.....	30
2.5 Estágio Curricular Obrigatório.....	34
2.6 Estágio Curricular Não Obrigatório.....	38
2.7 Regulamentação do Estágio no Brasil.....	40
2.8 Regulamentação do Estágio na Universidade Federal do Ceará.....	45
<b>3. APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA.....</b>	<b>50</b>
3.1 O Processo de Aprendizagem.....	50
3.2 Evolução do Conceito de Aprendizagem.....	52
3.3 Teorias da Aprendizagem.....	54
3.3.1 Andragogia.....	55
3.3.2 Aprendizagem Situada.....	62
3.3.3 Aprendizagem Experiencial de David Kolb.....	64
3.3.4 Inteligência Emocional.....	70
3.4 Competência: Conceito e Evolução.....	80
3.5 Competência na Educação Superior do Administrador.....	83
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>87</b>
4.1 Caracterização da Pesquisa.....	87
4.2 Delineamento do Estudo.....	90
4.3 Universo e Amostra.....	92
4.4 Coleta de Dados.....	94
4.4.1 Instrumento de Coleta de dados.....	95
4.5 Regras para Análise e Interpretação dos Dados.....	97
<b>5. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>99</b>
5.1 Educação Superior em Administração (E).....	100
5.2 Andragogia (A).....	102
5.3 Aprendizagem Situada (AS).....	104
5.4 Aprendizagem Experiencial (AE).....	106
5.5 Inteligência Emocional.....	109

<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	120
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	123
<b>ANEXO A - Resolução que determina as competências e habilidades mínimas exigidas à formação do Administrador.....</b>	131
<b>ANEXO B - Legislação específica sobre estágio.....</b>	135
<b>ANEXO C - Regulamentação da Lei do estágio.....</b>	136
<b>ANEXO D - Regulamentação do estágio na Universidade Federal do Ceará.....</b>	138
<b>APÊNDICE A - Questionário aplicado na pesquisa.....</b>	143
<b>APÊNDICE B - Média, desvio padrão, frequência relativa e frequência absoluta referente à formação e as teorias da aprendizagem de acordo com o nível de concordância por parte dos estagiários.....</b>	147

## 1. INTRODUÇÃO

Percebe-se que o mercado de trabalho passa por inúmeras transformações. Dentre as mudanças que vêm ocorrendo nesse mercado, destacam-se: uma reestruturação no setor produtivo, a abertura comercial, o crescimento da informalidade do mercado de trabalho, a expansão do setor de serviços e o conseqüente aumento da competitividade entre as organizações. Esses fatores propiciam um novo cenário, onde o mercado de trabalho é mais dinâmico e exigente.

As organizações precisam ajustar-se a essas mudanças. Há, portanto, uma maior exigência por parte dos profissionais e por conseqüência em relação à formação educacional destes.

Possuir apenas conhecimentos técnicos não garante mais o sucesso na profissão ou a estabilidade de um emprego e à graduação devem ser agregados: cursos de especialização, cursos de idiomas, participação em eventos culturais e programas sociais, dentre outros. Além disso, é imprescindível possuir e/ou desenvolver determinadas características como: liderança, comunicação efetiva, visão estratégica, criatividade, intuição, resolução de problemas, trabalho em equipe, etc. Assim, Rezende (2000, p.53) enfatiza que:

Nesta era da competência, ficará cada dia mais evidente que diplomas e graduação, pós-graduação, MBA, mestrado e doutorado não garantem, por si sós, que as pessoas serão bem sucedidas na carreira. Será necessário que os portadores destes títulos desenvolvam também competências e habilidade para transformar conhecimentos e teorias em práticas úteis, significativas, contributivas.

Deve haver uma maior preocupação com a formação educacional dos profissionais que fazem parte da gestão das empresas, as quais grande número são geridas por administradores.

É preciso proporcionar ao estudante de Administração não somente o conhecimento técnico, mas conhecimentos e competências conforme os citados anteriormente. Infelizmente, apenas a teoria vista na graduação por esse estudante pode não retratar a realidade de um

ambiente de trabalho. Além disso, determinadas habilidades e competências só podem ser detectadas, realizadas e aprendidas em situações práticas, e é por meio do Estágio Curricular Obrigatório (ECO) oferecido pela Instituição de Ensino Superior (IES) que o mesmo pode vivenciar situações reais de trabalho.

Os cursos de caráter aplicado, como é o caso da Administração, devem exigir a realização do ECO por parte dos seus formandos, pois o mesmo é uma condição necessária para a aprendizagem do aluno no curso e proporciona a este a chance de aprofundar conhecimentos e habilidades em área de seu interesse a partir do levantamento de situações problemáticas nas organizações, da avaliação dos planos e programas, da proposição de sistemas e do teste de modelos e instrumentos (ROESCH, 1999, p.26-27).

Diante do exposto, serão abordados neste trabalho aspectos relacionados à educação superior em Administração. Entendendo o estágio como ferramenta que contribui para o processo da educação superior do administrador, o qual precisa acompanhar as exigências do mercado de trabalho atuando em empresas que também precisam sobreviver em meio a forte concorrência, aborda-se ainda sobre essa ferramenta que é o estágio.

Tendo em vista que o ECO contribui também para a aprendizagem do estudante de Administração e para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas exigidas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, apresentam-se aspectos relacionados à aprendizagem e à competência.

Sendo assim, o presente estudo vem debater sobre a contribuição do Estágio Curricular Obrigatório na educação superior dos estudantes de Administração. Para tal, optou-se como ambiente de pesquisa a Universidade Federal do Ceará (UFC) e como público alvo os seus estudantes do curso superior de Administração.

## 1.1 Problematização

As mudanças no mercado de trabalho, as quais refletem numa maior exigência por parte das organizações aos seus recursos humanos é motivo para que as IES fiquem atentas à formação educacional dos seus alunos, conforme já mencionado. Elas têm que prepará-los para enfrentar o mercado que os espera após a conclusão do curso.

O Conselho Nacional de Educação, visando inclusive que essas IES possam de fato formar profissionais competentes para o mercado, criou as Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Para o curso de Administração, determinou-se que todas as IES devem oferecer através desse curso condições para que os seus alunos tenham a capacidade de revelar algumas competências e habilidades, estas serão vistas no decorrer deste trabalho.

O estágio aqui é reconhecido como uma atividade que favorece o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas exigidas a educação superior do administrador, porém, segue-se o questionamento: Qual a contribuição do ECO para a educação superior do administrador, tendo em vista as habilidades e competências mínimas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração?

Sabe-se que a Universidade Federal do Ceará apresenta preocupação com o desenvolvimento do estágio, criando inclusive instruções normativas para a realização do mesmo. É mister averiguar como o ECO ocorre no curso de Administração. Contudo, tem-se o questionamento com relação a sua fundamentação teórica: Em que medida os conceitos básicos das teorias de aprendizagem como a Andragogia, a Aprendizagem Situada, a Aprendizagem Experiencial e a Inteligência Emocional são refletidas nas atividades próprias do ECO em Administração?

## 1.2 Pressupostos

Tem-se como pressupostos da pesquisa:

1. O ECO contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração.
2. O ECO reflete uma fundamentação teórica apoiada nos conceitos de Andragogia, Aprendizagem Situada, Aprendizagem Experiencial e Inteligência Emocional, nas suas atividades.
3. O ECO carece de fundamentação teórica clara nas suas atividades.

## 1.3 Objetivos

### GERAL

Analisar a percepção do estagiário em relação a sua aprendizagem e educação superior em Administração durante o Estágio Curricular Obrigatório.

### ESPECÍFICOS

1. Descobrir o grau de contribuição do ECO para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes de Administração.
2. Determinar em que grau cada uma das teorias da Andragogia, Aprendizagem Situada, Aprendizagem Experiencial e Inteligência Emocional são refletidas na realização do ECO em Administração.
3. Identificar limitações que o ECO proporciona a aprendizagem e educação superior do estudante de Administração.

#### 1.4 Justificativa

O Estágio Curricular Obrigatório, objeto desse estudo, é uma atividade vinculada à matriz curricular, que geralmente é realizada nos últimos anos de curso, pelo fato de depender de fundamentação teórica prévia. O não cumprimento do programa de estágio obrigatório impede o estudante de obter registro de seu diploma de conclusão do curso, caracterizando-se, portanto, em atividade imprescindível à formação superior do profissional quando é obrigatório.

Na UFC, o ECO no curso de Administração é disciplina obrigatória realizada em dois momentos, há o Estágio I que deve ser visto no meio do curso e o Estágio II, realizado nos últimos semestres.

O estágio é reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação como atividade de caráter implementador de desempenhos profissionais que proporciona ao estagiário uma consciência do seu atual perfil, naquela fase, além de “integrar o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar”(BRASIL, 2002).

Para Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003), o estágio certamente trará resultados positivos se visto como uma atividade que gera benefícios para a aprendizagem do estagiário. Durante o estágio, o estagiário pode aplicar os conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula, além de adquirir novos conhecimentos quando coloca a teoria em prática, havendo nessa interação um processo de aprendizagem. Assim, a perspectiva deste trabalho tem como base algumas teorias da aprendizagem.

A Andragogia deve ser levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem do estágio. A maior parte dos estudantes de Administração estudam no período noturno e são pessoas adultas.

Geralmente, o ECO é um mecanismo que fornece ao estudante a primeira experiência profissional, o primeiro contato com o real ambiente de trabalho, possibilitando ao estudante

uma relação direta com a tecnologia e com pessoas da sua área de formação, oportunizando ao mesmo vivenciar de perto a realidade do mercado e ter contato direto com determinadas culturas, amenizando a difícil fase de transição da vida estudantil para a profissional. Assim, estuda-se a teoria da Aprendizagem Situada, já que na perspectiva desta, a aprendizagem é função do contexto e atividade na qual ela ocorre, num contexto social.

A Aprendizagem Vivencial de Kolb (1984), a qual tem como pressuposto de que a aprendizagem é a modificação do comportamento como resultado da transformação da experiência, será vista, pois no ECO tem-se a oportunidade de vivenciar experiências práticas, a partir das atividades realizadas nas organizações e situações reais de trabalho vividas nestas.

Durante o ECO, o estagiário de Administração vivencia diversas situações de decisão, de resolução de problemas, de conflitos, de competição e de ansiedade. Com isso, ele aprende a comportar-se emocionalmente e lidar com os seus sentimentos diante de situações como estas. Dessa forma, é importante abordar sobre a Inteligência Emocional (IE). Para Golleman (2005), a pessoa que possui IE tem autoconsciência, autocontrole, auto-motivação, empatia e sociabilidade, e pelo fato de saber gerenciar suas emoções e sentimentos ela ainda poderá ser bem sucedida no mercado de trabalho.

Por meio do ECO, o estagiário tem a oportunidade de aplicar e desenvolver suas habilidades e competências. É mister analisar isso neste trabalho, com base nas competências e habilidades mínimas exigidas à formação educacional superior do administrador pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois possuir estas é condição essencial para a boa formação do profissional de Administração.

O estágio constitui-se numa estratégia de profissionalização e um mecanismo de integração do estudante ao mundo do trabalho em termos de aprendizado prático, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano (BERTELLI, 2002).

Com a prática das atividades do ECO será mais fácil para o aluno de Administração perceber suas deficiências e conseqüentemente aprimorá-las.

Para Faria Filho (2003), a partir das experiências vividas na empresa, surge ao estagiário novos questionamentos sobre a sua formação teórica e sobre o papel e a função da escola em relação a sua profissão e sobre o mercado de trabalho, o que oportuniza a interpretação passando a entender e aprender. As relações começam a ser questionadas e pensadas.

Para a IES além de proporcionar complementação na formação educacional do seu estudante, este leva para dentro da Universidade a realidade vivida no mercado de trabalho, possibilitando a inovação no currículo acadêmico desta IES. Há ainda para a mesma uma oportunidade de estabelecimento de parceria com as empresas/instituições concedentes do estágio, promovendo a troca de conhecimentos e a prática de pesquisa.

Embora neste trabalho não haja a intenção de verificar o estágio como contribuinte também para a empresa/instituição concedente do mesmo, vale ressaltar que para esta, o estágio pode ser um eficiente sistema de recrutamento e seleção de novos profissionais, desde que antecipa a preparação e a formação de um quadro qualificado de recursos humanos e ainda promove a isenção de encargos sociais e trabalhistas, decorrentes da não vinculação empregatícia.

Assim, o ECO trata-se de uma atividade que contribui para a aprendizagem do estudante de Administração, auxiliando na sua educação superior e gerando benefícios a todos os envolvidos com o mesmo: estudante, IES, empresa, e conseqüentemente a sociedade em que esses envolvidos se inserem.

Mas, apesar da importância do ECO, há pouco material de pesquisa sobre o mesmo, ficando seu estudo limitado a algumas poucas obras, e principalmente, em cima de matérias de jornais e revistas, artigos da Internet, alguns trabalhos científicos ou materiais cedidos por Agentes de Integração.

Além disso, observa-se por meio de declarações informais, um certo descontentamento dos estagiários, quanto ao acompanhamento dos seus estágios por parte das instituições envolvidas, havendo uma necessidade dessas instituições em realizarem um maior acompanhamento dentro da percepção do ECO como sendo uma atividade básica à aprendizagem e educação superior do aluno. Torna-se necessário entender qual fundamentação teórica está por trás dessa atividade.

Diante ao exposto, é relevante buscar respostas que contribuam para o acompanhamento e realização eficaz do ECO em Administração na Universidade Federal do Ceará.

### **1.5 Relação do estudo com a linha de pesquisa do Mestrado**

O mestrado realizado insere-se na área de Recursos Humanos. Sabe-se que essa área está relacionada às pessoas que fazem parte dos diversos ambientes profissionais, principalmente no que se refere à formação destas e ao comportamento no ambiente de trabalho.

Estudou-se o estágio tendo em vista que o mesmo é parte integrante da formação acadêmica de vários profissionais, sendo uma atividade básica para a educação superior destes. Assim, é importante considerar que a área de Administração forma grande parte dos profissionais de Recursos Humanos sendo o foco central dos campos de estudos que trabalham para a educação superior.

### **1.6 Estrutura da Dissertação**

No intuito de atingir os objetivos propostos, estruturou-se esse estudo em seis capítulos. O capítulo um teve como meta proporcionar uma visão geral do trabalho. Está composto pela problematização da pesquisa, por seus pressupostos, objetivos geral e específicos, por uma discussão sobre a importância do estudo, pela relação deste com a linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Administração e pela estrutura do trabalho.

A fundamentação teórica está contida nos capítulos dois e três. No capítulo dois apresenta-se uma visão abrangente sobre a educação superior em Administração, seguido da contextualização sobre a educação profissional e a educação do administrador frente às transformações e conseqüentes exigências no atual mercado de trabalho. Aborda-se também sobre o curso superior de Administração no Brasil, a partir do seu surgimento e o aumento do número desses cursos no país.

Aborda-se ainda no capítulo dois sobre o estágio, primeiramente a partir da visão geral deste, com suas concepções e importância para a educação superior. Num segundo momento, relata-se sobre o estágio curricular obrigatório e o não obrigatório, apontando as suas particularidades. Em seguida apresentam-se os aspectos legais do estágio por meio da sua regulamentação no Brasil e ainda da sua regulamentação na Universidade Federal do Ceará.

No capítulo três é desenvolvido primeiramente uma visão geral sobre a aprendizagem e como ocorre este processo. Em seguida, apresentam-se os conceitos de aprendizagem desde a antiguidade até os dias atuais, para que se possa compreender melhor como se dá o seu processo e perceber a sua evolução. Posteriormente, descrevem-se sobre algumas teorias da aprendizagem, que são consideradas nesta pesquisa como presentes durante a realização do ECO, são elas: Andragogia, Aprendizagem Situada, Aprendizagem Experiencial e Inteligência Emocional.

Ainda no capítulo três, tendo em vista que o Estágio Curricular Obrigatório em Administração contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estagiários, discute-se sobre competência. Inicialmente apresenta-se o conceito e a evolução desta e em seguida tem-se um breve relato sobre competência relacionada à formação educacional superior do administrador.

O quarto capítulo é constituído pela metodologia utilizada no estudo, que é composta pela caracterização da pesquisa, pelo delineamento do estudo, pela caracterização do Universo e Amostra, pelo processo de coleta e caracterização do instrumento de coleta de dados e pelas regras de análise e interpretação dos dados.

Em seguida tem-se o quinto capítulo, composto pelos resultados obtidos na pesquisa e suas devidas considerações.

Por último, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais do estudo, bem como são apresentadas algumas recomendações para estudos futuros.

## **2. EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO**

O tipo de formação abordada neste trabalho e discutida no presente capítulo está relacionada ao processo educacional do indivíduo, mais especificamente à sua “Educação Profissional” e considera-se o estágio como um elemento contribuinte para esse processo.

## 2.1 Educação Profissional

Dentre os vários propósitos da educação, a profissionalização em nível superior é apenas um deles, conforme relata Staley (2000),

[...] que a educação deve procurar desenvolver, além do aperfeiçoamento profissional, os vários aspectos da auto-realização pessoal e objetivos sociais. Uma educação estritamente orientada para o trabalho não chega nem mesmo a constituir boa formação profissional. Mas, uma boa educação profissional contribuirá para a consecução dos fins educacionais mais amplos, do ponto de vista individual e social (STALEY, 2000, p. 38)

Formar profissionais com conhecimentos e atitudes adequadas aos interesses da sociedade é de efeito positivo. Porém, em condições contrárias pode ser prejudicial, tanto para a sociedade de maneira geral, como para os profissionais de maneira específica. Pois uma formação inadequada poderá resultar em problemas e conflitos sociais, como desemprego, subemprego e até em frustrações pessoais.

Acredita-se que muitos programas de formação profissional, em níveis de graduação continuam seguindo as tendências tecnicistas/tradicionais, formando profissionais sem atentar-se do por quê, para que, ou se a qualidade dessa formação é compatível com os níveis de conhecimentos exigidos hoje, conforme cada setor da sociedade produtiva necessita.

Mas não é tão simples preparar com excelência profissionais nesta sociedade em evolução, principalmente quando se pretende com essa formação, contribuir para o desenvolvimento dos aspectos econômicos, políticos e sociais. Para Staley (2000) isso pode ocorrer quando as ações relativas à educação,

no sentido mais amplo e fundamental, consistem em ajudar jovens e adultos a adquirirem conhecimentos, habilitações, atitudes e valores que lhes permitirão iniciar-se, aceitar-se e

ajustar-se, construtivamente, às mudanças, causas e conseqüências do processo de modernização. A educação e a formação profissional planejadas de modo apropriado é uma das contribuições mais importantes para estas condições desenvolvimentistas, já que as possibilidades de atingir as metas econômicas, políticas e sociais serão remotas, se o país em questão não for capaz de produzir o pessoal qualificado exigido pelas múltiplas e novas atividades, essenciais a uma sociedade em modernização (STALEY, 2000, p.38).

Nessa sociedade em modernização, as habilidades dos profissionais requeridas pelas empresas aumentam diante das mudanças no mercado de trabalho, e a importância da experiência de vida para o desempenho dessas habilidades torna-se importante.

Há mais exigência quanto à técnica, ao domínio de idiomas e ao uso com desenvoltura da informática. A preocupação é maior com a identificação das habilidades dos candidatos, feita por meio dos processos de seleção...desenvolver as habilidades que mais valorizam o profissional, como liderança e visão estratégica, depende de uma boa escola, mas sobretudo de experiência de vida (BERTELLI, 2005, p.15).

Amenilde (2002) ressalta sobre as transformações que ocorrem na atual sociedade, não apenas no mundo do trabalho, ressalta que no atual mundo globalizado há transformações de diversas ordens e setores, de forma rápida e descontínua, interferindo diretamente nas pessoas e nas organizações, estabelecendo novas formas de pensar e de viver, e acrescenta:

Estamos vivendo uma época que nos convida a pensar no não linear. Neste cenário de transformações é imprescindível que se tenha compreensão de como as mudanças afetam profundamente a sociedade e principalmente as relações de trabalho, exigindo dos profissionais com mais agilidade, inovação, criatividade e efetividade de resultados. A educação, por sua abrangência social de caráter formativo do indivíduo e de sua inserção na sociedade, desenvolve em suas diversas instâncias instrucionais – escola, trabalho, comunidade, religião – a promoção interacional do indivíduo nos múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, sociais. Essa sociedade denominada Sociedade da Informação e do Conhecimento exige e desafia as Universidades[...] (AMENILDE, 2002, p.16).

Diante do exposto, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem preocupar-se com o compromisso em atender às necessidades do mercado de trabalho, quando da formação dos seus acadêmicos. Elas precisam repensar a educação profissional, de acordo com as necessidades de cada profissão, e da comunidade na qual esses profissionais serão inseridos, para que os mesmos, de fato, contribuam para o desenvolvimento econômico e social desta.

Porém, apenas o que essas IES ensinam aos seus alunos em sala de aula não é suficiente para que o mesmo perceba exatamente como a sociedade, a economia e a política funcionam no dia-a-dia do mercado de trabalho, ou qual é o seu comportamento profissional no exercício da sua futura profissão. Então, o estágio surge como uma oportunidade intermediada pelas IES, a qual permite ao aluno vivenciar todos esses aspectos na prática e conseqüentemente tornar-se mais preparado para o mercado que o espera após a conclusão do curso superior.

Rezende (1998) percebe a importância do estágio, ao citá-lo como uma das atividades nas quais as Instituições de Ensino Superior, para atenderem aos anseios do atual mercado, devem dar destaque e incentivo. Para o autor, seriam todas essas as atividades: empresa de Consultoria Junior e equivalentes, convênios com empresas, projetos empresariais, acordos com fornecedores, estágio supervisionado, seminários, feiras, palestras, laboratórios de pesquisas científicas e de práticas profissionais, biblioteca com renovação literária, treinamento para docentes, avaliação de professores e da administração escolar, suporte a esquema de aulas diversificado e estrutura administrativa organizada (REZENDE, 1998, p.3).

As IES, dessa maneira, devem buscar alternativas de ensino-aprendizagem além das paredes da sala de aula, como o estágio, para que os seus alunos possam aprender e/ou vivenciar sua futura realidade de trabalho e estarem preparados para o mercado que o espera.

## **2.2 A Educação do Administrador**

Em um mercado altamente competitivo, as organizações buscam melhorar continuamente bens e serviços de forma a atender às necessidades de seus clientes. A constante mudança do meio e a interação de diversos fatores fazem com que as mesmas tornem-se sensíveis às influências externas. Para que essas organizações acompanhem as transformações ocorridas no mercado, há a necessidade de possuir em seu quadro pessoas competentes, que sejam capazes de acompanhar essas mudanças e a atual competitividade.

Nesse contexto, levando-se em consideração que as organizações possuem à frente de sua gestão um administrador de empresas, o que nem sempre ocorre, pois há diversas outras

formações profissionais desempenhando esse papel, as IES formadoras de administradores devem ficar atentas quanto a capacitação adequada dos mesmos.

Guerra (2001) em concordância com Staley - citado anteriormente, e que referiu-se a formação profissional de uma maneira geral - ressalta que o atual desafio na educação do administrador não se refere apenas a prepará-lo para o turbulento mercado de trabalho, mas:

[...] também para promover novas relações produtivas e sociais. O profissional deve constituir-se como um agente transformador, capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços da ciência e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem. O impacto da tecnologia na sociedade exige uma permanente atualização das ações educacionais e uma constante reconstrução do seu cotidiano (GUERRA, 2001, p. 6).

As ações educacionais voltadas ao profissional de Administração devem ainda tratar da qualificação real deste, é mister atentar-se para aspectos como as suas competências, saberes, habilidades e conhecimentos.

A Resolução nº 146 de 03 de Abril de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e em seu Art. 8º determina que esse curso deve ensinar, para o perfil desejado do bacharel em Administração:

[...] condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2002)

Entende-se que através do Estágio Curricular Obrigatório (ECO), o formando em Administração poderá vivenciar e/ou aprimorar os aspectos acima, sendo o estágio um agente contribuinte para a formação educacional superior do administrador.

O ECO é reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, na medida em que na Resolução citada anteriormente, em seu Art. 4º, o mesmo é mencionado como sendo:

[...]um componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização(BRASIL, 2002).

Assim, cada IES deve regulamentar a atividade de Estágio Curricular Obrigatório no seu curso de Administração, de acordo com as suas condições específicas de operacionalização. Pois assim terá em sua matriz curricular uma ferramenta que contribuirá fortemente na formação educacional dos futuros administradores.

### **2.3 Curso Superior de Administração no Brasil**

Segundo Silva (2007), a formação do administrador no Brasil começou a ganhar maior representatividade na década de quarenta. A partir desse período houve uma maior necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, da profissionalização do ensino de Administração. A sociedade passava de um estado agrário para a industrialização, sendo imprescindível formar, a partir do sistema escolar, um administrador profissional, que fosse apto a atender ao processo de industrialização.

Em 09 de Setembro de 1965, a profissão de administrador foi regulamentada por meio da Lei nº 4.769, a qual determinou que o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário, conforme determinado em seu Art. 3º, alínea a:

O exercício da profissão de administrador é privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação[....] (BRASIL, 2006).

Com isso, e principalmente em função do desenvolvimento econômico após o ano de 1964 pelo qual o Brasil passava, sendo um dos fatores contribuintes para tal a industrialização acentuada principalmente por conta da importação de tecnologia norte-americana, há um

estímulo ao ensino superior, e em especial o de administração. Há o surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Faculdade de Economia e Administração de São Paulo (USP), as quais marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no país e tiveram uma posição dominante no campo das instituições de ensino de administração, sendo referências do posterior desenvolvimento desses cursos (SILVA, 2007).

Apesar do que foi relatado por Silva, vale ressaltar que o primeiro surto de desenvolvimento veio, na verdade, na década de 1950 com o Governo de Juscelino Kubitschek.

Segundo Nicolini (2001), de acordo com o Ministério da Educação e do Desporto haviam 31 cursos de Administração em 1967, no ano de 1973 esse número aumentou para 177 cursos, no ano de 1980 passou para 245 cursos, e em 1990 já haviam 330 cursos, ele relata ainda que de acordo com o censo do Ministério da Educação, em 1998 já haviam 549 escolas. O autor menciona que um fator importante para o aumento acelerado desses cursos, é que a abertura dos mesmos apresentava-se vantajosa, pois poderiam ser estruturados sem muitos gastos financeiros, já que não havia a necessidade de grandes investimentos em laboratórios sofisticados ou qualquer refinamento tecnológico.

No ultimo Censo da Educação Superior Brasileira, realizado pelo Ministério da Educação-MEC em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, identificou-se que no ano de 2005 o número de cursos superiores de Administração, em comparação ao ano de 1998 quadruplicou, sendo 2.199 cursos. Atualmente, de acordo com o Conselho Federal de Administração, no estado do Ceará há 33 cursos de Administração.

No estado do Ceará o curso de Administração mais antigo é o da UFC, que foi criado em 16 de julho de 1978 e reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação em 1988.

O grande aumento do número de cursos de Administração no país e as crescentes transformações no mundo das organizações e do trabalho trazem uma reflexão sobre a real formação educacional superior dos alunos de Administração hoje. E conforme já mencionado,

deve-se haver uma maior preocupação por parte das IES que preparam esses futuros profissionais, em proporcionarem um aprendizado mais efetivo aos seus alunos.

Infelizmente ainda há muito que ser melhorado no ensino da Administração. Para Lopes (2001) há uma necessidade de reformulação do processo de formação do administrador, pois:

É crescente, nos últimos anos, a percepção dos próprios administradores, ao terminarem o curso superior, da comunidade empresarial em geral e dos conselhos profissionais da categoria, além do próprio Ministério da Educação, de que o recém formado, de modo geral, não reúne as competências adequadas e necessárias à gestão das organizações neste ambiente de grande complexidade, de rápida transformação e de alto grau de incerteza (LOPES, 2001, p.29).

Assim sendo, com base no que foi exposto, percebe-se certa complexidade quanto à formação educacional superior do administrador frente às exigências do atual mercado de trabalho, daí a importância de um estudo sobre o estágio tendo em vista ser uma ferramenta básica para a educação superior desse profissional.

## **2.4 Estágio**

Estágio vem do verbo “stare”, que no vocabulário latino antigo significava estar de pé. De “stare” veio, no latim medieval, via França, o substantivo “stage”, a qual significava uma fase, um estágio. Vannucchi (2005) enfatiza que da primeira palavra há a idéia de presença ativa, e da segunda de temporalidade, coisa passageira.

Ferreira (1999) denomina o estágio como sendo aprendizado, tirocínio (de qualquer profissional), etapa, fase.

A partir de uma visão simplória, pode-se dizer que o estágio trata-se da realização de atividades práticas desenvolvidas por estudantes na comunidade, em instituições ou empresas, por um determinado período de tempo, uma etapa.

Amorim (1995) define o estágio como sendo:

Atividade que busca a aplicação prática dos estudos realizados no processo de formação acadêmica e profissional do aluno. Compõe-se de ações que envolvem a aprendizagem social, profissional e cultural numa participação e interação com o contexto ambiental que cerca o exercício da profissão escolhida. (AMORIN, 1995, p. 47).

Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003, p.7) também percebem o estágio como uma atividade que proporciona a aprendizagem, ao relatarem que “o estágio é um período de estudos práticos para aprendizagem e experiência e envolve, ainda, supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso”. Sobre esse aspecto, os autores enfatizam que quando o estágio é visto como uma atividade que pode trazer muitos benefícios para o ensino e para a aprendizagem do estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos.

Percebe-se que o estágio tem dentre as principais finalidades, proporcionar ao estudante experiência prática dentro da área de atuação acadêmica, oferecendo-lhe complementação à sua aprendizagem e complemento à sua formação educacional superior.

Conforme os conceitos dos autores acima, na Lei n.º 6.494/77 e no Decreto n.º 87.497/82, que regulamentam o estágio - os quais serão vistos mais a frente - este faz parte do processo de formação do estudante, possui objetivos educacional-formativos e é fator de interesse curricular, portanto, caracteriza-se como um procedimento didático pedagógico. Sendo assim, a Instituição de Ensino é que dispõe sobre as condições e requisitos para a realização dos estágios de seus alunos, bem como, pelos processos de acompanhamento, supervisão, avaliação e regulamentação. Em vista, a Instituição de Ensino é soberana frente ao estágio.

Domingues (2002) fala sobre esta responsabilidade da Instituição de Ensino diante do estágio:

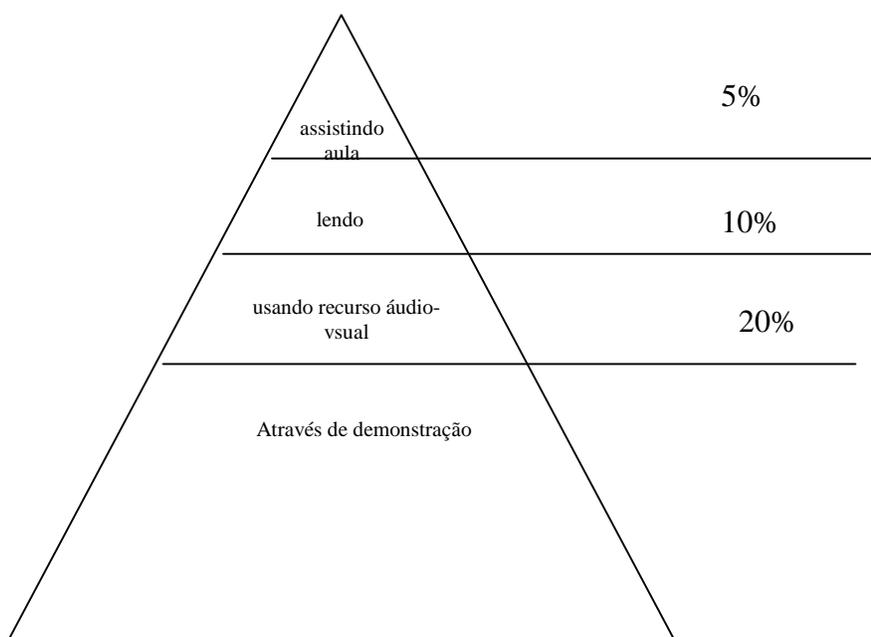
Se a instituição de ensino não tem condições de criar uma sistemática de controle e regulamentação dos estágios desenvolvidos pelos seus alunos nos primeiros anos do curso não deve, em hipótese alguma, participar do Termo de Compromisso que é previsto na Lei 6.494/77. E se ela não participar a relação jurídica do estágio não se concretizará e a empresa estará obrigada a contratar o estudante como empregado. (DOMINGUES, 2002)

As IES devem buscar meios de criar uma sistemática de controle e regulamentação dos seus estágios, pois os mesmos só se realizarão com a sua interveniência

Dentro do contexto de teoria e prática, Drucker (1992,p.67) é enfático ao relatar que “[...] na sociedade do conhecimento, o acesso as oportunidades para carreiras e para o progresso profissional está ficando limitado às pessoas com escolaridade superior, qualificadas para trabalhar com conhecimentos”.

Por outro lado, Demo (1996) defende a idéia de que não se obtém evolução apenas com teorias. A prática depende do conhecimento teórico, assim como este necessita da atividade de experimentação para ser real. O autor afirma que uma relação inteligente desta interdependência conduz a capacidade de questionar processos, gerar alternativas e de participar como um indivíduo crítico e criativo.

Meister (1999) também aponta a prática como fator que contribui para teoria e progresso do indivíduo. Dentro da perspectiva de aprendizagem ele destaca, conforme figura um, que o “praticar” é o segundo fator relevante para a aprendizagem.



	30%
Através da discussão em grupo	50%
Praticando/Fazendo	75%
Ensinando outros/Usando imediatamente	80%

Figura 1: Pirâmide do Aprendizado

Fonte: adaptado de Meister (1999)

Assim, tem-se o estágio como uma ferramenta que as IES têm capaz de aliar a teoria e a prática, no que se refere à formação educacional dos seus estudantes. Por meio do estágio o aluno vivencia no dia-a-dia a prática do que estuda na IES, facilitando-lhe inclusive na assimilação das disciplinas.

Em virtude do exigente mercado de trabalho, o recém-formado que já tiver em seu currículo uma experiência prática como o estágio, certamente terá um diferencial competitivo, numa oportunidade de contratação.

Destaca-se que há dois tipos de estágio, o estágio curricular obrigatório, objeto de estudo desta pesquisa está descrito a seguir, e o estágio curricular não obrigatório, que apesar de não ser objeto da pesquisa, está brevemente discutido.

## 2.5 Estágio Curricular Obrigatório

O Estágio Curricular Obrigatório (ECO) é uma disciplina vinculada à matriz curricular de alguns cursos, que geralmente é realizado nos últimos anos de curso, pelo fato de depender de fundamentação teórica prévia. O não cumprimento do programa de estágio obrigatório impede o estudante de obter registro de seu diploma de conclusão, esse é o caso inclusive do curso em estudo, o de Administração.

Na Lei de n.º 6.494/77 que regulamenta o estágio, em seu parágrafo 2º, no art. 1º é citado que os ECO devem ser “planejados executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano”.

Deve haver um programa pré-estabelecido pela escola, onde o aluno é orientado, supervisionado e avaliado por um professor orientador e avaliado também pelo profissional da unidade concedente, especialmente designado para orientá-lo e supervisioná-lo no campo de estágio.

Esses “supervisores” de estágio desempenham um papel fundamental no estágio e formação do estudante, pois são eles que traduzem em realidade, em prática empresarial, as diversas teorias aprendidas no mundo acadêmico para o estudante estagiário.

Infelizmente percebe-se que, embora haja um supervisor designado pela instituição de ensino, as empresas/instituições concedentes de estágio, em sua maioria, não têm condições de disponibilizar um funcionário que possa acompanhar rigorosamente o estagiário em suas atividades, ficando o supervisor da instituição de ensino com grande responsabilidade de acompanhamento do estagiário.

Vale ressaltar que esse supervisor deve atuar principalmente como um educador. Esse papel exigirá de cada um e de todos a clara compreensão da importância social de sua atuação no auxílio direto para a formação desses acadêmicos.

A maioria das IES exige do aluno um projeto relativo ao estágio. É a partir desse momento de desenvolvimento do projeto que o estudante se depara com alguns questionamentos que o levarão a definir exatamente como se dará o seu estágio.

Para Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003) um projeto de estágio deve conter: delimitação da área, delimitação do tema, problema, objetivos, justificativa, revisão bibliográfica e metodologia. Roesch (1999) acrescenta a esses itens a escolha da empresa a qual se realizará o estágio. A seguir será comentado sobre cada uma desses itens.

Na delimitação da área, o estudante define um campo de atuação ou de observação. Por exemplo: a Administração se ramifica em diversas áreas como: Finanças, Produção, Recursos Humanos, Marketing e outras.

Após a definição da área vem a delimitação do tema, que requer a escolha do assunto a ser trabalhado. Recomenda-se que o estudante escolha um assunto o mais objetivo, a fim de que a realização do trabalho se torne possível e profunda.

Sobre a escolha do tema a ser estudado durante o estágio, Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003) dizem:

[...] é a escolha do assunto a ser trabalhado que deverá estar diretamente ligado à área que se pretende trabalhar e ao tipo de projeto escolhido. Responde, juntamente com o problema, à pergunta: o quê? É uma das etapas mais difíceis, porque exige conhecimento,

maturidade e tomada de decisão. O aluno tem de avaliar sua afinidade com o tema, a viabilidade da pesquisa, o acesso ao material, bem como o estágio de desenvolvimento que o assunto atingiu nas ciências. (BIANCHI, ALVARENGA E BIANCHI, 2003, p. 21).

O estudante precisa escolher uma organização para a realização do estágio e isso também não é tarefa muito fácil para ele, pois a organização pode apresentar dificuldades para o fornecimento de informações que considera sigilosas, suspeitar sobre os objetivos do estágio e preocupar-se quanto ao tempo que será tomado dos seus funcionários com o estágio.

Muitos alunos trabalham durante o curso universitário, nesse caso é comum que o aluno escolha o próprio local de trabalho para realizar o estágio. Roesch (1999) diz que essa alternativa apresenta vantagens e desvantagens, são elas:

Entre as vantagens, destacamos a familiaridade com o ambiente e a possibilidade de realizar um trabalho que aumente a visibilidade do aluno como profissional junto aos seus superiores. As principais desvantagens seriam primeiro quanto a um possível viés do aluno por estar acostumado com o ambiente – de fato, muitas vezes um observador de fora vê os problemas com mais clareza. Outra desvantagem diz respeito a uma possível resistência por parte de colegas e superiores, que podem vir a sentir-se intimidados a fornecer informações, especialmente por não terem certeza quanto a seu uso. (ROESH, 1999, p. 37-38).

Quanto ao problema que deve conter no projeto do estágio, este poderá ou não apresentar-se na forma de pergunta, sendo sempre um questionamento. Na sua definição, a dificuldade geralmente se dá quando o aluno não conhece e/ou nem tem familiaridade com a área e o assunto escolhido. Portanto quanto mais conhecimento o estudante tiver sobre o mesmo mais fácil será a realização do estágio.

Outro ponto a ser abordado num projeto de estágio são os objetivos. Segundo Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003, p.24), para a elaboração deste, o aluno deve buscar responder a perguntas tais como: Qual a minha pretensão com este trabalho? Qual a finalidade de sua realização? Nessa etapa deve ser previsto aonde se quer chegar e ainda quais serão as etapas que o

levarão a atingir tais objetivos. Para esses autores, os objetivos são divididos em dois grupos, gerais e específicos:

Os objetivos gerais são mais amplos e estão ligados diretamente ao conhecimento que se pretende alcançar, desenvolver ou ampliar com o estágio. São expressos pela idéias como: ampliar, implantar, analisar ou propor algo. Já os objetivos específicos referem-se às ações que serão desenvolvidas pelos estagiários a fim de que possam atingir os objetivos gerais, demonstrando, assim, como o projeto será desenvolvido. (BIANCHI, ALVARENGA E BIANCHI, 2003, p. 24).

Os autores acima ainda relatam quanto a justificativa, que seria o próximo passo, que nesta apresentam-se as razões da existência do projeto e é definido sua importância, oportunidade e viabilidade. Ou seja, para quem será importante? O que a empresa terá como retorno? É viável (custo, acesso às informações, conhecimento do assunto, tempo, material)? E os argumentos devem ser os mais convincentes e claros possíveis para que possa mostrar ao avaliador a capacidade e o conhecimento do estagiário.

Na revisão bibliográfica deve ser revista a literatura sobre o assunto escolhido. Recomenda-se buscar bibliografias mais atualizadas tendo em vista as constantes transformações nas áreas do conhecimento.

Para concluir o projeto do ECO, na metodologia descreve-se como o projeto será realizado, evidenciando os meios para realização de cada fase do estudo.

O ECO é uma disciplina que depende muito do interesse e dedicação do aluno. Este deve ter disponibilidade fora da escola para executá-lo da melhor forma possível no ambiente organizacional, demonstrando conhecimento pela teoria aprendida e que tem competência para por em prática o projeto apresentado.

Por ser uma disciplina indispensável à conclusão do curso, nesse caso do curso de Administração, durante a realização do ECO o aluno se coloca muitas vezes à disposição na organização para realizar atividades que não têm a ver com sua área de estudos e que pode não ter fundamentação teórica adequada; cumpre a carga horária prevista e acredita que esse “trabalho” é o estágio curricular obrigatório. Este pode ser um dos motivos que levam algumas empresas/instituições a caracterizarem o estágio como a contratação de mão-de-obra barata. Outro motivo o qual pode levar o estudante estagiário a realizar estágio dessa natureza é o fato desse estudante perceber o estágio como uma primeira oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e não querer abrir mão desta, se submetendo a condições que não caracterizam o ECO.

Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003) ressaltam que o aluno não deve se submeter a esse tipo de estágio descaracterizado:

É preciso que os alunos demonstrem ao mercado de trabalho e à comunidade que sua Universidade está formando profissionais que contam com um referencial teórico-prático que os levará a exercer, com qualidade as funções às quais se destinam. (BIANCHI et. al, 2003, p. 08).

É necessário, portanto, que professores supervisores dos estagiários incentivem os alunos para sua própria valorização e fiquem atentos se o ECO está realmente se caracterizando como um recurso de aprendizagem e contribuição para a formação educacional superior do aluno. Esses alunos devem, por meio do ECO, realizar atividades que sejam compatíveis com sua condição de futuros administradores ou de tantas outras profissões a que se destinam.

O ECO não deve ser visto apenas como o cumprimento de horas previstas, e sim como uma experiência a ser cumprida, essencial ao complemento da educação superior. No ECO não é apenas o aluno que é avaliado, mas as atitudes deste poderá refletir a formação que a sua IES lhe proporciona. Portanto, esta também é avaliada.

## 2.6 Estágio Curricular Não Obrigatório

Este tipo de estágio é realizado por livre escolha do estudante e não consta no currículo do curso, geralmente vem designado como “atividade de extensão” ou “atividade complementar”. Atende ao interesse do aluno em iniciar-se na carreira profissional antecipando sua aproximação com a futura área de atuação, mas não substitui nem exime o mesmo da realização do ECO.

Assim como no ECO, o aluno também deve desenvolver atividades dentro da sua linha de formação. Cabe a IES autorizar e verificar se as atividades propostas estão de acordo com os conhecimentos já adquiridos pelo estudante e de acordo com as condições de realização de estágio. Neste não há, necessariamente, um programa ou cronograma pré-estabelecido, mas deve haver o acompanhamento e a orientação direta ou indireta por parte da IES. Ela que decide qual a carga horária máxima de estágio, a partir de que semestre ou ano letivo o seu estudante pode estagiar, quais as atividades que os mesmos poderão exercer, entre outros.

Algumas escolas apenas designam um responsável para assinatura dos Termos de Compromisso de Estágio, o qual nem sempre faz um rigoroso acompanhamento e controle sobre estes contratos. Outras possuem um departamento com profissionais que trabalham primordialmente com o acompanhamento e avaliação dos estágios de seus alunos.

Muitos estudantes buscam o estágio curricular não obrigatório não apenas como uma forma de ingressar no mercado de trabalho e/ou aplicar na prática o que estudam na IES, mas também como uma forma de subsistência, já que a grande maioria desses estágios oferecem uma remuneração mensal denominada de “bolsa-auxílio”.

Para Bertelli (2003), presidente de um agente de integração que atua há mais de quatro décadas na área de estágios, os fatores que determinam a qualidade do estágio, obrigatório ou não, vão além de carga-horária ou valor de bolsa-auxílio e são:

- ✓ A existência de um plano de estágio, ou seja, um instrumento técnico contendo o planejamento das atividades que o estagiário irá realizar, atendendo os aspectos formativos envolvidos (currículo do curso) e a realidade do campo de estágio;
- ✓ A existência de um responsável pela orientação técnica e atitudinal do estagiário, isto é, um supervisor de estágio. Aquele que participa do processo formativo do estagiário a partir da convivência operativa no campo de estágio;
- ✓ A possibilidade de rodízio dentro das diferentes áreas da empresa, quando compatíveis com o curso, de interesse do estagiário e da empresa.
- ✓ A existência de parâmetros para que o estagiário possa estabelecer a diferença entre a execução correta e a execução incorreta das atividades.
- ✓ A existência de “feedback” a respeito do desempenho e do aprimoramento profissional (acompanhamento e avaliação).

As condições que oferecem qualidade ao estágio citadas pelo CIEE não são muito fáceis de serem seguidas. O dia-a-dia de trabalho nas empresas é muito corrido e elas, em sua maioria, não têm condições de ceder um funcionário que esteja sempre em disponibilidade do estagiário. O rodízio também não é muito simples por ser necessário o acompanhamento de um supervisor da empresa, pois o estudante deverá, ao passar em cada setor, receber as devidas orientações sobre o mesmo para poder desempenhar bem as atividades. E quanto ao “feedback”, é mais um fator que necessita de acompanhamento e avaliação por parte da empresa.

Embora haja muitas controvérsias envolvendo o estágio, ele é sempre pedagogicamente útil, oportuno e necessário, independentemente de ser obrigatório ou não, e deve se constituir em parte integrante do processo de ensino aprendizagem. A formação

educacional superior de um profissional seria incompleta sem um treinamento prático da sua futura profissão.

## **2.7 Regulamentação do Estágio no Brasil**

O estágio surgiu oficialmente no Brasil com a publicação pelo Ministério dos Negócios do Trabalho e de Previdência Social da Portaria n.º 1.002, assinada pelo Ministro Jarbas G. Passarinho e com publicação em 29 de Setembro de 1967.

O surgimento da Portaria n.º 1.002/67 se deu em função dos seguintes aspectos:

- A urgente necessidade de criar condições que possibilitasse o entrosamento empresa-escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional;
- A preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país;
- A prática efetiva, inclusive nas empresas, concorre para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados.

Com esta portaria inicia-se a regulamentação das atividades desenvolvidas pelos estudantes nas empresas/instituições. Antes as condições de realização dessas atividades ficavam acordadas entre estudante, instituição de ensino e unidade concedente do estágio.

A portaria n.º 1.002/67 estabelecia que deveria haver um contrato de Bolsa de Complementação Educacional entre a instituição de ensino e a empresa, neste deveria constar: duração e objetivo da bolsa, valor da bolsa, a obrigação da empresa oferecer seguro de acidentes pessoais no local de estágio e o horário de estágio (BRASIL, 2006).

Na Portaria n.º 1.002/67 constava ainda que os estágios não geram vínculo empregatício, portanto não devendo ser confundido, em hipótese alguma, com emprego e que as instituições de ensino encaminhariam os estudantes às empresas sem cobrar qualquer taxa (BRASIL, 2006).

Embora a duração do estágio constasse no contrato, na Portaria n.º 1.002/67 não foi estabelecido um mínimo e/ou máximo de tempo de duração do estágio tanto em termos de ano, mês e até carga horária diária. Outro aspecto importante e ausente nesta Portaria foi a determinação de quem seria a responsabilidade de orientar e acompanhar o estagiário durante o estágio (BRASIL, 2006).

Após quase dez anos de surgimento da Portaria n.º 1.002/67, em 7 de Dezembro de 1977, foi promulgada a Lei n.º 6.494/77, regulamentada pelo Decreto n.º 87.497/82, os quais serão abordados a seguir.

Com a Lei acima determinou-se que além dos estudantes do ensino superior e do ensino profissionalizante do 2º Grau, terminologia usada na época, os estudantes do supletivo também poderiam realizar estágio, todos estes deveriam estar regularmente matriculados e com frequência efetiva.

A Lei n.º 6.494/77 evidenciou que tipos de estabelecimentos poderiam conceder estágios aos estudantes, são eles: as Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino (BRASIL, 2006).

Em seu parágrafo 1º do artigo 1º, a Lei n.º 6.494/77 reflete a importância do estágio estar relacionado a área de estudos do estudante ao descrever que: “O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação....” (BRASIL, 2006).

Não há dúvida quanto a importância de o aluno poder vivenciar na unidade concedente do estágio a teoria aprendida em sala de aula durante o período letivo. A questão é saber se a instituição de ensino e essas unidades concedentes estão verificando este requisito na prática.

No parágrafo 2º, ainda no artigo 1º da Lei n.º 6.494/77, destaca-se a preocupação relativa à complementação do ensino e da aprendizagem e do acompanhamento por parte das instituições envolvidas:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidades com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano (BRASIL, 2006).

Segundo a Lei n.º 6.494/77, de acordo com seu artigo 2º o estágio poderá assumir a forma de atividade de extensão, se o estudante participar de empreendimentos ou projetos de interesse social (BRASIL, 2006).

Nesta Lei, o contrato de Bolsa de Complementação Educacional é substituído por “termo de compromisso” e fica facultativo à unidade concedente do estágio o pagamento da

bolsa, o que pode ter facilitado a oferta de estágio por parte dessas unidades concedentes (BRASIL, 2006).

Em relação à jornada de atividades em estágio, é determinado apenas que esta deve ser compatível com o horário de aula do estudante, não devendo confrontar-se (BRASIL, 2006).

Com o Decreto n.º 87.497, criado no ano de 1982, veio em seu parágrafo 2º a denominação do estágio curricular, antes ignorada :

Considera-se estágio curricular, para os efeitos desse Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da vida e trabalho de seu meio sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 2006).

Neste Decreto, em seu artigo 3º, enfatiza-se a responsabilidade da instituição de ensino frente ao estágio curricular, ao ser descrito que: “O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria...”. Isso se percebe também no parágrafo 4º, o qual relata que estas instituições de ensino disporão sobre:

- a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica;
- b) carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo;
- c) condições imprescindíveis, para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidas nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 1º da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977;
- d) sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação do estágio curricular.

No Decreto n.º 87.497/82 fica determinado ainda que a instituição de ensino poderá recorrer aos serviços dos agentes de integração, órgãos que fazem a intermediação entre o estudante e a unidade concedente do estágio (BRASIL, 2006).

Em 23 de março de 1994 fica determinado, através da Lei n.º 8.859, que os alunos do ensino especial têm direito a participação em atividades de estágio.

Além dessas leis e decretos relacionados especificamente ao estágio, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96 também traz o estágio em seu contexto. Segundo Ferreira (2005), a nova LDB traz uma mudança na concepção do estágio e da educação percebida em seus parágrafos primeiro e segundo:

§ 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (FERREIRA, 2005, p.47).

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social....Essa a mudança autorizou uma alargamento da noção de educação e da noção do estágio como complementação da educação, ou como um dos elementos da educação, e acrescenta. Porque estabelecendo que a educação abrange processos formativos de convivência humana, familiar, de trabalho etc., deu-nos a compreensão de que a educação é mais do que se aprende na escola. Ela deve ser uma formação de personalidade, de exercício profissional e de vida social nas suas várias vertentes e atuações (FERREIRA, 2005, p.48).

Além dessas leis e decretos existentes, as instituições de ensino geralmente criam normas internas que regulamentam os seus estágios, esse é o caso da Universidade Federal do Ceará, o qual é abordado a seguir.

## **2.8 Regulamentação do Estágio na Universidade Federal do Ceará**

Gomes (1988), em seu trabalho sobre o estágio curricular na UFC, após ter analisado documentos relacionados a estágio na Pro-Reitoria de Graduação desta Universidade, identificou que os primeiros documentos relativos a estágio nesta IES tratam-se das Portarias n.º 1.312/82 e n.º 1.474/83, referentes a constituição de Comissões de Coordenação de Estágio. Em 22 de julho de 1982 é criada a Resolução n.º 05/CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ) que disciplina os estágios nos cursos de graduação da UFC, a qual depois de dois anos é substituída pela Resolução n.º 10/84 CEPE de 05 de outubro de 1984, a fim de compatibilizar a normatização dos estágios com as orientações do Conselho Federal de Educação.

A resolução n.º 10/CEPE de 1984 considera o estágio sob os dois aspectos: o curricular obrigatório, na época denominado de “estágio curricular ou estágio supervisionado” e o estágio não obrigatório, denominado de “estágio não curricular ou estágio não supervisionado”.

Em seu Artigo 3º, esta Resolução relata que os objetivos básicos do estágio supervisionado devem ser:

- promover a integração do universitário e da própria Universidade com a realidade social e profissional;
- permitir o desenvolvimento de habilidade e conhecimentos técnico – científicos, visando a melhor qualificação do futuro profissional.

Portanto a UFC já percebia a importância da integração do estudante e da universidade com a sociedade e o meio profissional. No Artigo 4º da Resolução em questão é descrito que as unidades concedentes do estágio devem manter convênio ou acordo com a Universidade e no Artigo 7º fica determinado que essas unidades concedentes podem oferecer estágios aos estudantes da UFC por meio de agentes de integração públicos ou privados.

O setor responsável pelo cumprimento e acompanhamento do “estágio curricular ou supervisionado” era a Pró-Reitoria de Graduação-PROGRAD, enquanto que a Pró-Reitoria de Extensão-PREX se responsabilizava pelo “estágio não curricular ou não supervisionado”.

No Artigo 5º da Resolução n.º 10/84 CEPE é relatado que as coordenações dos cursos podem estabelecer critérios específicos para a realização do estágio de seus alunos.

Apesar da UFC determinar que a coordenação dos cursos podem estabelecer critérios específicos, ela não esclarece o que pode abranger esses critérios, deixando talvez, uma lacuna para que o estágio se configure de forma diferenciada para cada curso.

Conforme o Artigo 6º da Resolução n.º 10/84CEPE, fica estabelecido que cada Centro ou Faculdade deve haver um Supervisor Setorial de “Estágio Curricular”, que de acordo com o Artigo 8º eles formarão a Comissão de Estágios Curriculares, a qual “será vinculada a Pró-Reitoria de Graduação, com a finalidade de planejar, supervisionar e avaliar este sistema”.

Em 24 de Setembro de 2003 a UFC lança a Portaria n.º 1.491, que traz em seu Artigo 1º a determinação da carga horária semanal máxima permitida para estágio. Os estágios aos alunos dos cursos diurnos não deverão ultrapassar vinte e cinco horas semanais de atividades e os estágios aos alunos dos cursos noturnos não poderá ultrapassar trinta horas semanais de atividades.

Essa carga-horária semanal determinada pela UFC parece ser justa se levado em consideração que o estagiário tem, além das atividades de estágio, as atividades exigidas pelo curso universitário, mas infelizmente a maioria das unidades concedentes de estágio não têm esta visão e como há muitas outras faculdades que não limitam a carga-horária, as oportunidades de estágio aos estudantes da UFC ficam restritas.

A Portaria n.º 1.491/2003 foi criada tendo em vista os seguintes aspectos:

- a) o estágio tem por função precípua complementar as atividades do processo de ensino-aprendizagem, em conformidade com os currículos dos cursos;
- b) a jornada de atividades do estagiário deve ser compatível com o horário escolar e o tempo necessário para estudos extra-sala de aula;
- c) os estágios não devem ser utilizados como substitutos de contrato de trabalho.

A UFC, em julho de 2006 criou uma nova Resolução que disciplina o programa de estágio curricular supervisionado para os alunos dos cursos de graduação.

Nesta Resolução de n.º 21/CEPE de 2006, os estágios já são considerados sob o aspecto de estágio obrigatório e estágio não-obrigatório, esses dois tipos de estágio devem ser curricular e supervisionado, e de acordo com o Parágrafo Único do Artigo 1º “configurando-se ato educativo e devendo ter vínculo direto com o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação”.

Os dois tipos de estágios, de acordo com o Parágrafo 2º, são considerados:

- I – Obrigatório – quando se tratar da disciplina de Estágio da matriz curricular dos cursos de graduação ao qual professores e discentes desta Universidade estão vinculados;
- II – Não- Obrigatório – quando o estágio for vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PREX).

Um aspecto relevante que a Resolução n.º 21/2006CEPE determina em seus Parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do seu Artigo 3º, é que o discente que estiver participando do estágio não-obrigatório “deverá obter aprovação em todas as disciplinas nas quais está matriculado(a), sob pena de ser desligado do Programa de Estágio pelo período de 1(um) semestre letivo”, caso o discente se recupere no rendimento escolar, com aprovação em todas as disciplinas no semestre seguinte após o desligamento do estágio, o mesmo poderá retornar ao Programa de Estágio. No início de cada semestre letivo o aluno que participa do estágio não-obrigatório deve apresentar o comprovante de matrícula e o histórico escolar do semestre letivo anterior ao setor responsável por estágio da Pró-Reitoria de Extensão e na oportunidade, este setor “verificará a compatibilidade de horário entre as atividades de estágio e o horário de aulas e o desempenho acadêmico do estagiário”.

Essas determinações incentivam o aluno que está realizando estágio não-obrigatório a ter um bom rendimento nos estudos, mas este aluno poderá estar tendo um ótimo desempenho no local de estágio (embora se tenha a consciência de que o bom rendimento deve ser escolar e no estágio) e caso ele seja desligado da empresa/instituição que realiza o estágio, certamente quando puder retornar depois de um semestre letivo deverá buscar uma outra oportunidade de estágio, pois a empresa/instituição não poderá esperar o seu retorno.

Para a realização dos estágios obrigatório e não-obrigatório, deverá haver conforme Artigo 4º, “a celebração de um Termo de Convênio entre a UFC e a instituição interessada, com a posterior e vinculada assinatura de Compromisso de Estágio e Plano de Trabalho”.

No estágio não-obrigatório, conforme Artigo 6º da Resolução n.º 21/2006CEPE, o campo de estágio indicará um co-supervisor que atuará em conjunto com a coordenação da PREX. Esse estágio poderá ser realizado por estudantes que estejam cursando a partir do segundo semestre, o período de estágio não deverá ser menor que um semestre letivo e superior a quatro semestres letivos. A carga-horária continua a mesma determinada pela Portaria n.º 1.491/2003, relatada anteriormente. Todo semestre o discente-estagiário deverá apresentar um Relatório Parcial, e ao término do estágio, um Relatório Final, acompanhado de um Relatório Avaliativo e do parecer do co-supervisor de estágio, esses relatórios e o parecer ficarão disponíveis na PREX para as coordenações dos cursos. Este tipo de estágio poderá ser reconhecido como atividade complementar do estudante.

Percebe-se então, que há por parte da Universidade, certa preocupação com o estágio não-obrigatório à medida que a mesma busca uma melhor maneira de acompanhar e avaliar regularmente essa atividade. Isso pode refletir inclusive no desempenho do estagiário, o qual certamente se empenhará mais no desenvolvimento das atividades de estágio, assim como a empresa/instituição concedente do estágio acompanhará mais o desempenho do estagiário.

Quanto ao estágio obrigatório, a sua carga horária fica determinada de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação ao qual o discente está vinculado. Este será acompanhado por um professor(a)-orientador(a) do Departamento, conforme Artigo 5º da Resolução. A Universidade poderá receber estudantes nas suas dependências para realização do estágio obrigatório, desde que haja um Termo de Responsabilidade entre as unidades envolvidas, devidamente acompanhado de um Plano de Trabalho.

Vale ressaltar, de acordo com o Artigo 10º, que “o Programa de Estágio Curricular da UFC contará com uma Comissão de Estágio Curricular Supervisionado, vinculada a Pró-Reitoria de Graduação, que estabelecerá as normas gerais para a formação de uma Política de Estágio Curricular Supervisionado na UFC”.

Diante o exposto, após tomar ciência do que se trata o estágio e da sua importância no meio educacional, pois há inclusive Lei que o rege e reconhecimento por parte de órgãos nacionais

de educação, percebe-se que essa ferramenta embora enriquecedora para o processo educacional do indivíduo possui algumas peculiaridades a serem consideradas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Essas devem atentar-se à forma com a qual a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório está sendo ensinada e acompanhada pelos professores orientadores e se as atividades de estágio estão de fato contribuindo para a aprendizagem do estudante estagiário.

### **3. APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA**

Este capítulo traz aspectos gerais relacionados ao processo de aprendizagem do indivíduo, é apresentada a evolução do conceito de aprendizagem e mencionado sobre algumas importantes teorias da aprendizagem, buscando compreender como ocorre a aprendizagem para o ser humano e como a mesma pode encontrar-se embasada por alguns preceitos teóricos.

Na seqüência do capítulo apresenta-se brevemente sobre o tema competência destacando alguns conceitos desta e a sua presença e importância na formação educacional superior do administrador, de acordo com o foco utilizado na pesquisa.

### 3.1 O Processo de Aprendizagem

Segundo Pozo (2002), os primeiros vestígios de registro da aprendizagem surgiram por volta de 3000 a.C. com o surgimento das primeiras culturas urbanas que exigiram formas de organização mais precisas. Nasce, pois, a escrita e as primeiras escolas da história, representando formas e espaços em que se podem concretizar objetivos da aprendizagem formal. Contudo, a aprendizagem é uma constante ao longo da história da humanidade e da vida dos sujeitos humanos. Assim, ela não pode ser restringida ao interior das escolas. Para esse autor, estamos na *sociedade da aprendizagem*. A demanda de aprendizagens massivas e contínuas é um dos traços que define a cultura da aprendizagem da nossa sociedade. O homem não tem apenas que aprender muitas coisas, mas aprender coisas *diferentes*, com fins distintos e em condições cambiantes, sendo necessário que o mesmo adote estratégias para cada uma delas.

O mesmo autor ainda ressalta:

A demanda de uma aprendizagem constante e diversa é conseqüência também do fluxo de informação constante e diverso ao qual estamos submetidos. As mudanças radicais na cultura da aprendizagem estão ligadas historicamente ao desenvolvimento de novas tecnologias na conservação e na difusão da informação (POZO, 2002, p.25)

Para Campos (2005, p.13) o homem é o animal que possui maior capacidade para aprender, pois é o que tem uma infância mais longa. Para a autora, “quanto maior o período da infância na vida do animal (racional ou irracional) maior é a capacidade do mesmo para aprender e a importância da aprendizagem na vida do organismo, à medida que decrescem os comportamentos inatos/instintivos”. A aprendizagem no homem pode iniciar-se antes do nascimento, ainda em feto, prolongando-se até a morte.

Em concordância, Claxton (2005) diz que o homem já nasce aprendiz, que o fato de estar vivo é estar aprendendo, a aprendizagem faz parte da sua natureza, ou seja, não é algo feito às vezes, em locais especiais ou em alguns períodos da sua vida. Esta é a característica humana mais distintiva.

Explicar o mecanismo de aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual o ser humano se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza a sua conduta e se ajusta ao meio físico e social. É, pois, pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, forma a sua personalidade e se prepara para o papel que lhe cabe no seio da sociedade. (CAMPOS, 2005).

Piaget (1967) também considera que o meio no qual o indivíduo está inserido reflete em seu processo de aprendizagem, e ainda divide esse processo em duas partes: O desenvolvimento e a aprendizagem. O primeiro é relacionado como os mecanismos gerais de ação e pensamento, correspondendo a inteligência; o segundo refere-se a aquisição de habilidades e à memorização de informações. Para ele, a aprendizagem e o pensamento estão interligados, tendo em vista que se aprende pensando e, pensando, aprende-se. O processo de aprendizagem se dá pela interação do indivíduo com o meio em que vive.

Fleury e Fleury (1995, p.19) percebem a aprendizagem como um processo de mudança ao relatar que “aprendizagem é um processo de mudança, resultante de prática ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento”.

Diante do exposto, percebe-se que a necessidade e/ou o interesse em aprender pode levar o homem a melhorar suas atividades, a aprender com os seus erros e ainda a conviver e compreender melhor o outro. Ela o permite conhecer o mundo que o cerca, adaptar-se em seu ambiente social e físico, vivendo de acordo com o que aprende e com as mudanças que ocorrem durante e após o processo de aprendizagem. O homem precisa aprender uma série de coisas para se desenvolver, há situações em que suas reações inatas ou adquiridas são insuficientes, então se faz preciso aprender algumas coisas para se alcançar uma resposta para a situação. A mudança pode ser um reflexo da aprendizagem.

### **3.2 Evolução do Conceito de Aprendizagem**

“Não somos capazes de definir a aprendizagem (no ser racional ou irracional), não há definições satisfatórias, embora se possa estudar sobre a mesma sempre que se observa como os organismos vêm a se comportar de maneiras novas (CATANIA,1999, p.22)”.

A aprendizagem como atividade humana não é muito recente, e embora indefinível para alguns autores, são diversos os conceitos existentes, e muitos citados por psicólogos. Desde a Antiguidade, pensadores e filósofos já atentavam-se para a aprendizagem. Segue no quadro um algumas das primeiras concepções sobre aprendizagem na Antiguidade, citadas por Campos (2005, p.16-17):

<b>AUTOR</b>	<b>CONCEITO</b>
Sócrates	O conhecimento preexiste no espírito do homem e a aprendizagem consiste no despertar desses conhecimentos inatos e adormecidos. Para ele, o método da <<maieutica>> ou partejamento das idéias é que disciplinaria o espírito e revelaria as verdades universais.
Platão	Formulou uma teoria dualista que separava o corpo (ou coisas) da alma (ou idéias). Expôs as idéias de seu mestre Sócrates, elaborando-as com a formulação de sua doutrina das <<reminiscências>>. A alma está sujeita à metempsicose e guarda a lembrança das idéias contempladas na encarnação anterior que, pela percepção, voltam à consciência. Assim, a aprendizagem nada mais é do que uma reminiscência.
Aristóteles	Apresenta um ponto de vista, definitivamente científico, ensina que todo conhecimento começa pelos sentidos, rejeitando a preexistência das idéias em nosso espírito. Lançou, portanto, o fundamento para o ensino intuitivo. Utilizou o método dedutivo, característico de seu sistema lógico, e o método indutivo, aplicando-o em suas observações, experiências e hipóteses. Infelizmente, por séculos, suas conclusões foram aceitas como irrefutáveis, mas foi esquecido o fato de que Aristóteles acreditou e utilizou os procedimentos científicos da observação e experimentação. Organizou a teoria da associação com os princípios de semelhança, de contraste e de contigüidade. Combatendo a preexistência das idéias, formulou a célebre afirmação de que “nada está na inteligência que não tenha primeiro estado nos sentidos”.
Santo Agostinho	Poucos tentaram reviver o método indutivo, como Santo Agostinho, que adotou a introspecção para registrar suas próprias experiências mentais e esposou a teoria das faculdades mentais.
Santo Tomás de Aquino	Distinguiu as verdades científicas, baseadas na pesquisa e experimentação, e as verdades religiosas, baseadas na autoridade divina. Para ele, o principal agente da aprendizagem é a atividade de quem aprende. Considerava a aprendizagem como um processo inteligente dinâmico e auto-ativo.
Juan Luis Vives	Insistiu nos métodos indutivos, em psicologia e filosofia.

Quadro 1: Conceitos de Aprendizagem

Fonte: Campos(2005)

Contudo, através de toda a Idade Média e no começo dos tempos modernos, homens com idéias, como as de Santo Tomás de Aquino e Juan Luis Vives eram exceções, porque a ênfase na educação permaneceu teológica e teórica. Havia, apenas, a explicação do pensamento, das idéias e da memória verbal ou dialética, elaborada segundo a filosofia das concepções antigas. Algumas das contribuições modernas para a conceituação da aprendizagem foram trazidas por Bacon, Descartes e Locke, os quais propagaram uma fé no conhecimento, baseado no senso-percepção e no raciocínio lógico. Estabelecendo-se assim o método científico de análise e de predição, que requer a observação e a experimentação, como também a medida e a classificação da experiência (CAMPOS, 2005).

De acordo com Campos (2005), no final do século XIX, começa-se a admitir a ação e os comportamentos como base da aprendizagem, ao invés do exercício intelectual, ou das idéias colhidas pela impressão das coisas (sensações, imagens, generalizações, idéias, juízo, raciocínio). Isso se deu a partir de Loyd Morgan ao formular sua teoria de <<ensaio-erro>>, aceita por Spenser que introduziu o darwinismo na psicologia, acontecimento relevante nas teorias modernas de aprendizagem.

Assim, muitos autores definem/interpretam a aprendizagem até hoje, levando-se em consideração a ação e o comportamento do homem, a exemplo dos autores Fleury e Fleury (1995,p.19): “A aprendizagem é um processo de mudança, resultante de prática e experiência anterior, que pode vir ou não, a manifestar-se em uma mudança perceptível de comportamento”.

A aprendizagem pode conduzir ao homem novas formas de pensar e comportar-se de acordo com as suas vivências. Frente às descobertas que vivencia, os riscos que corre e os obstáculos que transpõe em novos aprendizados, é que o mesmo remodela e cria conceitos e conhecimentos, agregando assim, valores diferenciados.

Campos (2005) considera a aprendizagem um processo fundamental da vida, onde o indivíduo desenvolve o seu comportamento, possibilitando-o viver.

Kim (1998) conceitua aprendizagem como sendo a aquisição de conhecimentos e habilidades. A aquisição do saber implica na capacidade de uma compreensão conceitual de uma

experiência e a aquisição de habilidades implica na capacidade física de produzir alguma ação. Esse autor divide, portanto a aprendizagem em dois tipos: em conceitual, denominada pelo mesmo de *Know Why* (saber por que), e em operacional, que ele chama *Know How* (saber como).

Várias teorias e abordagens se definiram a partir das primeiras correntes de pensamento voltadas à aprendizagem além das citadas até aqui. A seguir ressaltam-se as principais teorias as quais estão diretamente relacionadas ao objeto desse estudo, o estágio curricular obrigatório.

### **3.3 Teorias da Aprendizagem**

De acordo com Bigge (1977) o homem quis além de aprender, entender como se aprende. Com o surgimento de ambientes especiais para facilitar a aprendizagem, as escolas, começou-se a perceber que o ensino não é questão simples, a maneira de se apresentar/ensinar um conteúdo aos alunos pode ou não levá-los a uma real aprendizagem. Diante disso, surge a necessidade e interesse, principalmente por parte dos profissionais da área de pedagogia e psicologia, em analisar criticamente as práticas escolares. Eles verificaram, por meio desta análise, que:

o desenvolvimento de correntes de pensamento em psicologia, mais ou menos sistemáticas, ofereciam um instrumento para a cristalização de seu pensamento. Cada uma dessas correntes de pensamento continha, explícita ou implicitamente, uma teoria da aprendizagem. Por outro lado cada teoria da aprendizagem tinha, implícito, um conjunto de práticas escolares (BIGGE, 1977, p.4).

Bigge (1977) conclui que as práticas de ensino de um educador dependem de como ele define a aprendizagem. Portanto, uma teoria da aprendizagem pode servir como um instrumento de análise e ser utilizada para avaliar a qualidade de uma determinada situação na sala de aula. Qualquer ação humana com objetivo, parte do processo de ensino ou não, é determinada por uma teoria. Toda pessoa que ensina tem uma teoria da aprendizagem, embora possa até não ser capaz de descrever sua teoria em termos explícitos.

Assim, seguem-se as teorias da aprendizagem as quais estão presentes no ECO, seja através dos professores supervisores do estágio ou por meio das atividades que os alunos realizam neste.

### 3.3.1 Andragogia

O estágio curricular obrigatório se caracteriza por abranger também um público adulto, principalmente se for considerado que esta disciplina nos cursos em estudo é ofertada nos últimos semestres em curso, quando a maioria dos graduandos já encontram-se na fase adulta. Nessa fase, o aprendiz necessita de uma aprendizagem diferenciada visto que possui características próprias de aprendizado. A andragogia surge como uma das teorias que pode estar embasando e contribuindo para um melhor aproveitamento do estágio curricular, relata-se a seguir um pouco sobre a mesma.

Segundo Scremin (2001, p.42), o termo Andragogia (do grego andros-homem psicologicamente maduro, agogos-conduzir) foi resgatado e definido por Knowles a partir da década de 1970, como a arte e ciência de orientar adultos a aprender, para diferenciar da pedagogia (do grego paid-criança, agogos-conduzir), a arte e ciência de ensinar crianças.

Para ilustrar melhor a diferenciação entre Pedagogia e Andragogia, Cavalcanti (2006) traz em seu artigo sobre Andragogia um quadro de autoria de Robinson (1992), o qual estabelece as diferenças básicas entre os dois processos de aprendizagem:

CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
Relação professor/aluno	O professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da aprendizagem	Devem aprender o que a sociedade espera que saibam. Currículo padronizado.	Aprendem o que realmente precisam saber. Aplicação prática na vida diária.
Experiência do aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e solução de problemas em grupo.
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou	Aprendizagem baseada em

	matéria.	problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução.
--	----------	---------------------------------------------------------------------------

**Quadro2: Diferenças básicas entre Pedagogia e Andragogia**

Fonte: Robinson apud Cavalcanti (2006)

Percebe-se, portanto, que enquanto na pedagogia a figura do professor é a que se leva em consideração para o processo de ensino-aprendizagem, na andragogia é o aluno que tem papel fundamental nesse processo.

Villas Boas apud Scremin (2001, p.42) aprofunda o conceito de Andragogia ao delinear o âmbito desta, como abrangendo:

todos os aspectos sobre os quais incidem as investigações, estudos e procedimentos relacionados com a Educação do Adulto, considerado este como sujeito de educação formal, não formal e informal e analisado sob ângulos biológicos, psicológico, filosófico, social, cultural, político, econômico, geográfico e histórico, nos diferentes estratos sociais em que se situa.

Madeira (1999, p.7) traz algumas denominações da Andragogia:

A andragogia se apresenta como: a) uma visão clara e objetiva das especificidades da natureza do processo educacional de adultos distinguindo-as das finalidades e objetivos de uma educação de crianças e adolescentes; b) uma consideração do perfil mais determinado das características bibliográficas (sic), psicoemocionais, econômicas, sociais e políticas dos adultos; c) uma atenção especial às circunstâncias e condições de vida, das experiências e das vivências dos adultos homens e mulheres trabalhadores no processo educacional.

Assim, na Andragogia a aprendizagem está centrada no aprendiz, o adulto, e deve-se levar em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem, que nessa fase da vida o homem é dotado de características físicas, biológicas, psicoemocionais, culturais, sociais, dentre outras, adquiridas em suas vivências.

Para Oliveira (1999), a educação de adultos é uma prática bastante antiga na história da humanidade, embora só recentemente ela tenha sido objeto de pesquisa científica. Com cerca de dois mil anos, a nossa herança cristã, apresenta no Livro Sagrado vários exemplos de relacionamento educacional adulto através dos patriarcas, sacerdotes, e o próprio Jesus Cristo

que foi, por excelência o maior educador de adultos de todos os tempos. Ele foi tão efetivo que, mesmo com uma clientela tão mista de aprendizes, analfabetos e doutores, conseguiu resultados que até hoje continua transformando pessoas no mundo inteiro com a sua mensagem. Cristo sempre usou parábolas para provocar a reflexão e ação nos seus seguidores a respeito dos princípios dos seus ensinamentos. Seus discípulos eram desafiados, constantemente, a formularem uma estruturação mental própria para terem acesso ao significado das suas mensagens. A porção bíblica a seguir evidencia esse fato:

Duro é este discurso, quem o pode ouvir?... Então perguntou Jesus aos doze: Porventura quereis também vós outros retirar-vos? Respondeu-lhe Simão Pedro: Senhor, para onde iremos? Tu tens as palavras de vida eterna; e nós temos crido e conhecido que tu és o Santo de Deus. João 6:60 (OLIVEIRA, 1999, p.44).

Outros na antigüidade, como Confúcio e Lao Tse na China; Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga; Cícero, Evelid e Quintillian na antiga Roma, foram também exclusivos educadores de adultos. A percepção desses grandes pensadores quanto à aprendizagem, era de que ela é um processo de ativa indagação e não de passiva recepção de conteúdos transmitidos. Por isso suas técnicas educacionais desafiavam o aprendiz para a indagação (OLIVEIRA,1999).

No século VII havia na Europa, escolas para o ensino de crianças, as quais deviam preparar jovens rapazes para o serviço religioso. Essas escolas permaneceram com o mesmo modelo de educação até o século XIX, pois não haviam estudos aprofundados de sua inadequação para outras faixas etárias que não a infantil. Porém, logo após a Primeira Guerra Mundial, começou a crescer nos Estados Unidos e na Europa concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto e mais tarde, após duas décadas, essas concepções se desenvolveram e assumiram o formato de teoria de aprendizagem com o suporte das idéias de pensadores como Lindeman, Knowles, Thorndike, Jacks e outros (OLIVEIRA, 1999).

Benedicto e Brito (2004) relatam que Edward C. Lindeman foi um dos maiores contribuidores para a pesquisa da educação de adultos através do seu trabalho "*The Meaning of Adult Education*" publicado em 1926. Nas décadas seguintes, diversos outros estudos andragógicos foram realizados por pesquisadores. Entretanto, até 1940, apesar de haver elementos suficientes para a elaboração de uma teoria compreensível sobre a aprendizagem de

adulto, esses elementos estavam dispersos e necessitavam de uma unificação teórica. Os autores ressaltam que entre as décadas de 1940 e 1960 diversas foram as obras que contribuíram para a configuração da Andragogia como ciência educativa dos adultos. Esses princípios foram esclarecidos, reelaborados e incorporados à uma explosão de conhecimentos oriundos de várias disciplinas das ciências humanas e partir de 1970, com a publicação do livro *“The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy”*, de Malcolm Knowles, o termo Andragogia, passa a se destacar referindo-se à arte e a ciência de orientar adultos a aprender, conforme já mencionado anteriormente. Esse conceito ganha notoriedade nos países europeus por meio dos trabalhos de educação de adultos realizados pelo educador francês Pierre Furter.

Oliveira (1999, p.20-23) ressalta ainda que uma das ciências humanas que mais contribuíram para o desenvolvimento da Andragogia como ciência da educação de adulto foi a Psicoterapia, pois “os psicoterapeutas estão voltados essencialmente para a reeducação, em especial da população adulta”. Sigmund Freud embora não tenha formulado uma teoria específica de aprendizagem, muito contribuiu com seus estudos sobre o “subconsciente e comportamento”. Carl Jung deu um grande suporte para a Andragogia, com a psicologia do desenvolvimento adulto. Erick Erikson, com os seus estudos sobre Lutero e Ghandi, voltou sua atenção para o desenvolvimento adulto e para as tarefas de desenvolvimento referentes à idade adulta. Maslow “ênfatisou o papel da segurança no processo de crescimento” e Carl L. Rogers, “talvez o psicoterapeuta mais específico na educação de adultos, enfatiza que em geral, terapia é um processo de aprendizagem”, para este psicoterapeuta “o ser humano reconstrói em si mesmo o mundo exterior a partir de sua autopercepção, que recebe os estímulos(experiências) e dota-os de significado”.

Não se pode deixar de citar a importância da contribuição de autores brasileiros como Paulo Freire com seus estudos sobre a alfabetização de adultos e de suas obras Educação como Prática de Liberdade (1979) e Pedagogia do Oprimido (1983); e também o autor Álvaro Vieira Pinto com um estudo crítico apresentado na obra Sete Lições sobre Educação de Adultos (1989).

Lindeman citado por Scremin (2001, p.43) ao pesquisar as melhores formas de educar adultos para a “American Association for Adult Education” percebeu algumas impropriedades nos métodos utilizados, salientando que:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são pontos de partida, e os alunos são secundários. ... grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem...nós aprendemos aquilo que nós fazemos...a experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz.

A partir desta percepção, Lindeman identifica cinco pressupostos chave para a educação de adultos e lança as bases para o aprendizado centrado no estudante, e o aprendizado tipo “aprender fazendo”, que hoje fazem parte da moderna teoria de aprendizagem de adulto (SCREMIN, 2001).

1. Adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
5. As diferenças individuais entre pessoas cresce com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Conforme já citado anteriormente, Knowles relaciona a Andragogia com a Pedagogia, sendo a primeira uma antítese da segunda. A partir desta percepção, ele determinou algumas premissas acerca do aprendiz na visão pedagógica e também determinou premissas acerca do aprendiz na visão andragógica, as quais substituem a primeira.

PRINCÍPIOS	DEFINIÇÕES
1. <i>A necessidade de conhecer</i>	Aprendizes necessitam saber somente <b>o que</b> o professor tem a ensinar, se eles querem ser aprovados; eles não precisam saber <b>o como</b> aplicarão o ensinamento em suas vidas.
2. <i>O autoconceito do aprendiz</i>	O conceito do professor sobre o aprendiz é o de uma pessoa dependente, por isto, o autoconceito do aprendiz se torna o de personalidade dependente.
3. <i>O papel da experiência</i>	A experiência do aprendiz tem pouco valor como fonte de aprendizagem; a experiência considerada é a do professor, a do livro didático, a do escritor e a dos recursos audiovisuais. Por isto, técnicas de transmissão-leituras, dever de casa, etc., são a essência da metodologia pedagógica.
4. <i>Prontidão para aprender</i>	Aprendizes estão prontos para aprender o que o professor determina que eles devem aprender, se eles querem passar de ano.
5. <i>Orientação para aprendizagem</i>	Aprendizes têm a orientação de aprendizagem voltada para disciplinas; eles vêem o aprendizado como uma aquisição de conteúdos. Por isto, as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica de conteúdo pragmático.
6. <i>Motivação</i>	Aprendizes são motivados a aprenderem através de motivadores externos, tais como notas, aprovação/reprovação, pressões dos pais, etc.

Quadro 3 – Premissas do modelo pedagógico de acordo com Knowles

Fonte: Knowles, adaptado por Oliveira (1999)

Knowles a partir de Oliveira (1999) relata que “o modelo pedagógico preconiza total responsabilidade do professor para as decisões sobre o que será ensinado, como será ensinado e se foi aprendido”. Esse tipo de educação é a dirigida pelo professor, que deixa ao aprendiz o papel de submissão às suas instruções, sendo as premissas acerca desse aprendiz:

Já na visão andragógica, Knowles citado por Oliveira (1999) questiona a validade dos pressupostos acima diante do relacionamento educacional com o adulto, tendo em vista que este é o sujeito da educação e não o objeto da mesma. Sendo o conceito de adulto defendido: “indivíduo maduro o suficiente para assumir a responsabilidade por seus atos diante da sociedade”, as premissas andragógicas, que substituem as pedagógicas, são:

PRINCÍPIOS	DEFINIÇÕES
1. <i>Necessidade de conhecer</i>	Aprendizes adultos sabem, mais do que ninguém, da sua necessidade de conhecimento e para eles o <b>como</b> colocar em prática tal

	conhecimento no seu dia-a-dia é fator determinante para o seu comprometimento com os eventos educacionais.
2. <i>Autoconceito de aprendiz</i>	O adulto, além de ter consciência de sua necessidade de conhecimento, é capaz de suprir essa carência de forma independente. Ele tem capacidade plena de se autodesenvolver
3. <i>O papel da experiência</i>	A experiência do aprendiz adulto tem central importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento. O conhecimento do professor, o livro didático, os recursos audiovisuais, etc., são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem. Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais opcionais colocadas à disposição para livre escolha do aprendiz.
4. <i>Prontidão para aprender</i>	O adulto está pronto para aprender aquilo que decidiu aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõem como sendo sua necessidade de aprendizagem.
5. <i>Orientação para aprendizagem</i>	A aprendizagem para a pessoa adulta é algo que tem significado para o seu dia-a-dia e não é apenas a retenção de conteúdos para futuras aplicações. Como consequência, o conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica pragmática, mas sim pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz.
6. <i>Motivação</i>	A motivação do adulto para aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento, o que alguns autores denominam de “motivação interna” e não em estímulos externos vindo de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, promoção hierárquica, opiniões de “superiores”, pressão de comandos, etc.

Quadro 4 – Premissas do modelo andragógico segundo Knowles

Fonte: Knowles, adaptado por Oliveira (1999)

Oliveira (1999), Mestre em Andragogia, professor universitário e consultor, com o intuito de refletir sobre o relacionamento com a pessoa madura, elaborou quatorze princípios em apologia aos 14 pontos de Deming (William Edwards Deming, um dos precursores da Qualidade Total), para expressar a essência da andragogia, ao mesmo tempo em que fornecem um referencial objetivo para o relacionamento de cunho educacional na organização:

	<b>PRINCÍPIOS</b>
<b>1</b>	O adulto é dotado de consciência crítica e consciência ingênua. Sua postura pró-ativa ou reativa tem direta relação com seu tipo de consciência predominante.
<b>2</b>	Compartilhar experiências é fundamental para o adulto, tanto para reforçar suas crenças, como para influenciar as atitudes dos outros.
<b>3</b>	A relação educacional de adulto é baseada na interação entre facilitador e aprendiz, em que ambos aprendem entre si, num clima de liberdade e pró-ação.
<b>4</b>	A negociação com o adulto sobre seu interesse em participar de uma atividade de aprendizagem é chave para sua motivação.
<b>5</b>	O centro das atividades educacionais de adulto é na aprendizagem e jamais no ensino.
<b>6</b>	O adulto é o agente de sua aprendizagem e por isso é ele quem deve decidir sobre o que aprender
<b>7</b>	Aprender significa adquirir: Conhecimento - Habilidade - Atitude (CHA); o processo de aprendizagem

	implica aquisição incondicional e total desses três elementos.
8	O processo de aprendizagem do adulto se desenvolve na seguinte ordem: Sensibilização (motivação) - Pesquisa (estudo) – Discussão (esclarecimento) – Experimentação (prática) - Conclusão (convergência) - Compartilhamento (sedimentação).
9	A motivação do adulto para a aprendizagem está diretamente relacionada às chances que ele tem de partilhar sua história de vida. Portanto, o ambiente para cada indivíduo falar de suas experiências, idéias, opiniões, compreensão e conclusões.
10	O diálogo é a essência do relacionamento educacional entre adultos. Portanto, os aprendizes adultos devem ser estimulados a desenvolverem sua habilidade tanto de falar, quanto de ouvir.
11	O adulto é responsável pelo processo de comunicação, quer seja ele o emissor ou o receptor da mensagem. Por isso, conversa; quando alguém não entende algum aspecto exposto, ele deve tomar a iniciativa para o esclarecimento.
12	A práxis educacional do adulto é baseada na reflexão e na ação, conseqüentemente, os assuntos devem ser discutidos e vivenciados, para que não se caia no erro do aprendiz tornar-se verbalista – que sabe refletir, mas não é capaz de colocar em prática; ou ativista– que se apressa a executar, sem antes refletir nos prós e contras.
13	A experiência é o livro do aprendiz adulto.
14	O professor tradicional prejudica o desenvolvimento do adulto, pois coloca-o num plano inferior de dependência, reforçando, com isso, seu indesejável comportamento reativo próprio da fase infantil.

#### Quadro 5: Princípios da Andragogia

Fonte: Oliveira (1999)

A partir do que foi relatado neste capítulo, e levando-se em consideração os pressupostos de Lindeman (2001), as premissas de Knowles e os princípios de Oliveira (1999), percebe-se que para o processo de aprendizagem do adulto, resumidamente, é preciso atentar-se para os seguintes pontos que estão presentes no mesmo: a experiência de vida, a necessidade de experimento/prática, a necessidade de autodireção e a motivação.

### 3.3.2 Aprendizagem Situada

Para Fox (2001) a abordagem da teoria da aprendizagem situada é nova para a pesquisa educacional, para a psicologia cognitiva e para as teorias de aprendizagem, porque ela considera muitos aspectos relevantes da sociologia e antropologia para o progresso social e a prática da aprendizagem fora das salas de aulas, sendo estas considerações ignoradas pela pesquisa educacional e psicologia cognitiva.

Na perspectiva da aprendizagem situada, há uma forte ligação entre a aprendizagem e a prática do trabalho. Essa teoria de aprendizagem percebe que o aprendizado, como ocorre normalmente, é uma função do contexto, da atividade e da cultura na qual ele ocorre, portanto ele é situado. A aprendizagem situada dá ênfase às relações concretas entre as pessoas, parte do pressuposto que os aprendizes assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que participam, com outros profissionais, de uma comunidade. (LAVE E WENGER, 1991).

Moraes (2000) também percebe a relação da aprendizagem com o contexto social e a cultura, num ambiente real, ao relatar que:

[...]a aprendizagem é uma prática social situada que depende do contexto e do aculturação. Por sua vez, o conhecimento é gerado a partir das relações interpessoais e das interpretações desenvolvidas durante o trabalho diário (MORAES, 2000, p.30).

Na aprendizagem situada, pessoas formam seus conceitos a partir das atividades que elas executam, e à medida que vão se relacionando com outras pessoas, elas ao utilizarem esses conceitos, constroem o seu entendimento, sendo a interação social, portanto, um componente crítico do aprendizado situado.

Assim, deve-se explorar as relações concretas que existem entre as pessoas para se compreender o fenômeno da aprendizagem. De acordo com Lave e Wenger (1991, p.35), a aprendizagem não é só situada na prática, “mas é uma parte integral da parte social generalizada no mundo vivido”.

Nesse contexto, o aprendizado ocorre e pode ser ampliado considerando a participação da pessoa em atividades situadas, para isso se faz necessário que o aprendiz, por meio de atividades práticas, esteja inserido no local real de trabalho, vivenciando situações também reais e em contato direto com a cultura dos profissionais do local. As principais fontes de aprendizado estão presentes nas oportunidades das práticas diárias que os aprendizes vivenciam. Portanto, apenas o contexto da sala-de-aula não é suficiente para o aluno obter um real aprendizado. Os professores devem buscar meios de levar situações reais de aprendizagem para a sala de aula ou proporcionarem aos aprendizes que vivenciem situações em local real de

aprendizagem, ou seja, locais onde o aprendiz possa ter contato direto com determinada cultura e comunidade e aplicar determinados conhecimentos passados pelo professor na sala-de-aula.

Neste trabalho têm-se como pressuposto que o ECO em Administração é uma ferramenta de aprendizagem situada, pois na realização das atividades de estágio nas empresas, a aprendizagem do formando (aprendiz) se dá num contexto real, em meio ao contato com a cultura e o meio social presente, nesse caso, profissionais diversos.

Por meio das atividades realizadas no Estágio Curricular Obrigatório, o aluno de Administração, em contato com a situação real de trabalho, poderá vivenciar experiências as quais contribuirão à sua aprendizagem e conhecimento.

### **3.3.3 Aprendizagem Experiencial de David Kolb**

Dentro da perspectiva da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) o aprendizado é abordado como um processo de construção do conhecimento, o qual se dá por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, e envolve as seguintes fases: experiência concreta, observação, reflexão, conceituação e experiência ativa.

Igari (2003) relata de acordo com Kolb, que:

A aprendizagem experiencial busca a interação da vivência do aluno (suas experiências, sensações e repertório) e o meio ambiente (mestres e colegas). Há uma exposição à sensação, informação, habilidade ou experiência. O estímulo (experiência a que é exposto), que pode ser externo ou não, e o repertório (interno) do indivíduo interagem e direcionam a aprendizagem para um outro momento, quando há uma especialização do conhecimento. As informações são adaptadas conforme as necessidades e os interesses do aluno, para finalmente ocorrer o momento de interação, quando pode ser efetivada a aprendizagem. Há uma intersecção entre a teoria e a prática, entre as necessidades individuais e as sociais, que resultam em idéias ou conceitos, que não são elementos fixos ou imutáveis do pensamento; é uma formulação ou uma reformulação da experiência.

A aprendizagem experiencial trata-se de um modelo de aprendizagem de adultos baseado na experiência. Kolb realizou estudos sobre essa aprendizagem desde a década de 70 e em 1984 lançou o livro *Experiencial Learning*, no qual apresenta sua teoria de aprendizagem. O

modelo é apresentado em estágios e estilos de aprendizagem, tendo como base os três autores: Piaget, Lewin e Dewey.

O modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), conforme já mencionado, apresenta quatro fases na construção da aprendizagem, sendo estas denominadas: Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR), Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA). Logo, Kolb retrata a aprendizagem como sendo um ciclo de interação o qual permite que cada nova informação seja experimentada, observada, refletida e conceituada.

Igari (2003) denomina, a partir de Kolb as quatro fases na construção da aprendizagem.

Na Experiência Concreta há uma ênfase na relação entre o aprendiz e suas percepções, e o que seus sentidos captam da experiência, das relações com pessoas, nas situações cotidianas extraídas principalmente do ambiente, lidando com situações humanas imediatas de maneira pessoal. Enfatiza o sentir em oposição ao pensar. O aprendiz centra-se mais em seus sentimentos (sensações e intuições) do que no enfoque sistemático dos problemas. Aprender é um resultado de uma experiência específica e do seu relacionamento com esta experiência.

Na fase da Observação Reflexiva há o compromisso com as idéias e com as situações provenientes de diferentes pontos de vista. A compreensão em oposição à aplicação prática, com um enfoque no entendimento do significado de idéias e situações, cuidadosamente observando-as e descrevendo-as imparcialmente. O aprendiz confia na objetividade e em um juízo cuidadoso; nos seus próprios pensamentos e sentimentos para diferenciar e refletir, formulando opiniões. Observar e refletir simultaneamente permite a transformação de idéias anteriores em novas, a partir de mecanismos internos, pessoais.

Na Conceituação Abstrata o aprendiz vive a experiência, criando esquemas, teorias e interpretações abstratas; utiliza-se mais da lógica, confia nas planificações sistemáticas para desenvolver teorias e idéias para solucionar problemas. Enfatiza o pensar em oposição ao sentir; há uma preocupação com a construção de teorias gerais e científicas. A atuação é baseada na compreensão intelectual de uma situação. Nesta fase, o intelecto capta o novo, exclusivamente, por processos mentais.

A Experimentação Ativa consiste em aplicar os esquemas, teorias e abstrações resultantes das transformações da experiência concreta ou dos conceitos criados. O aprendiz atua especificamente nas situações com o objetivo de influenciar e modificá-las. Há um interesse em descobrir como teorias e esquemas funcionam na prática, em oposição à simples observação de uma situação. O aprendiz aprecia o cumprimento das tarefas e os resultados, assumindo riscos. É habilidoso para cumprir as tarefas e influencia as pessoas por meio das ações.

É possível fazer uma relação dessas fases com o ECO em administração.

Experiência Concreta: o dia-a-dia das atividades realizadas em estágio proporciona ao formando em Administração relação com profissionais em ambiente de trabalho sujeitando-o a novas experiências pessoais e profissionais.

Observação Reflexiva: o estagiário de Administração pode, através das diversas situações reais de trabalho no ECO, observar e refletir simultaneamente essas situações por meio de suas idéias pré-existentes e ainda transformá-las em novas, de acordo com a sua maneira de pensar e sentir.

Conceituação Abstrata: diante das situações problemáticas vivenciadas no ECO, o estagiário irá utilizar-se dos seus pensamentos e idéias para compreender essas situações e em seguida trazer soluções aos problemas.

Experimentação Ativa: no ECO o aluno de Administração poderá ter a oportunidade de aplicar na prática, por meio das atividades realizadas, suas teorias e abstrações, podendo ainda por meio destas influenciar e modificar tarefas e resultados, além de influenciar as pessoas que fazem parte do ambiente de estágio.

A seguir, tem-se a figura dois que representa as quatro fases da construção da aprendizagem descritas acima, propostas por Kolb (1984):

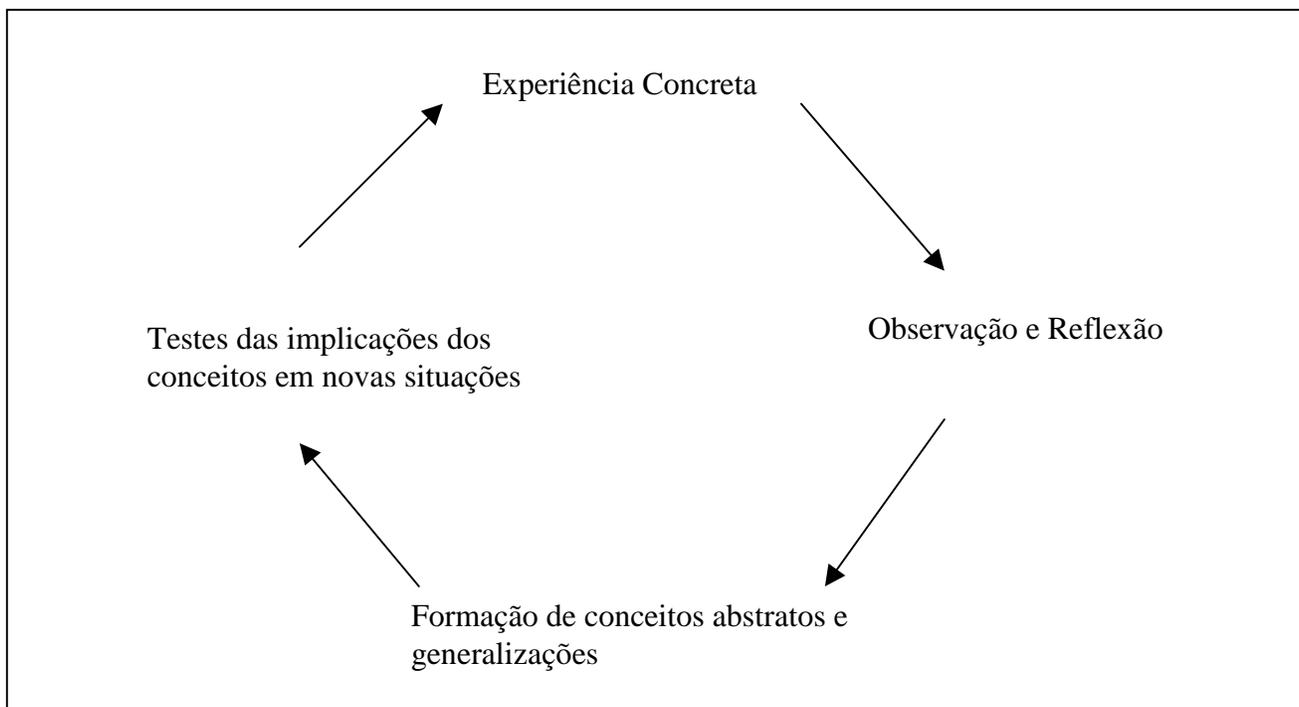


Figura 2: Ciclo de Kolb

Fonte: Kolb et. al (1990)

Da combinação dessas quatro fases, resultam quatro estilos de aprendizagem que são: Convergente, Divergente, Assimilador e Acomodador.

A seguir tem-se um quadro a partir de Cerqueira (2000, p.63) sobre os estilos de aprendizagem, tendo como referência Kolb (1984):

<b>ESTILO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Acomodador (EA-EC)	Os indivíduos desse estilo têm suas preferências de aprendizagem baseadas na Experimentação Ativa (EA) e na Experimentação Concreta (EC). Adaptam-se bem as circunstâncias imediatas; aprendem, sobretudo, fazendo coisas, aceitando desafios, tendendo a atuar mais pelo que sentem do que por uma análise do tipo lógica. Os que têm um excessivo componente “acomodador” podem usar suas energias em melhorias triviais em seu trabalho, que podem resultar em um grande fracasso ou algo equivocado. Intuitivos, resolvem os problemas por ensaio e erro. Apóiam-se nos outros para busca de informação. Seus pontos fortes são opostos ao do assimilador.
Assimilador (OR-CA)	Os portadores desse estilo aprendem basicamente por Observação Reflexiva e Conceituação Abstrata. Destacam-se por seu raciocínio indutivo e por uma habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. Preocupam-se menos com o uso prático das teorias que os convergentes. Percebem uma ordenação ampla e a organizam logicamente. Interessam-se mais pela ressonância lógica de uma idéia do que pelo seu valor prático. Em certas ocasiões se interessam mais pelas idéias do que pelas pessoas. São capazes de aprender com seus erros e enfocam os problemas de maneira sistemática. Se o componente “assimilador” é excessivo podem tender a construir “castelos no ar” e serem incapazes de aplicar seus conhecimentos em situações práticas.
Convergente (CA-EA)	O ponto forte dos indivíduos convergentes é a Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa. Atuam melhor nas situações em que existe uma única solução correta. A aplicação prática das idéias é outro ponto forte desses indivíduos, que também utilizam o raciocínio hipotético dedutivo, definem bem os problemas e tomam decisões. No caso demasiado de “convergente”, pode ser que resolvam problemas equivocadamente ou tomem decisões com uma excessiva rapidez.
Divergente (EC-OR)	São indivíduos que se destacam por suas habilidades para contemplar as situações de diversos pontos de vista e organizar muitas relações em um todo significativo. São denominados divergentes porque atuam bem nas situações que pedem novas idéias. Preferem aprender pela Experiência Concreta e - Observação Reflexiva. São criativos, geradores de alternativas, reconhecem os problemas e compreendem as pessoas.

Quadro 6: Estilos de Aprendizagem

Fonte: Cerqueira (2000)

No quadro sete pode-se observar as características de cada estilo de forma resumida, para análise do leitor:

<b>ESTILO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>CARACTERÍSTICA DA APRENDIZAGEM</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Convergente	Conceito abstrato + experimentação ativa	Forte aplicação prática nas idéias Focalização no raciocínio hipotético dedutivo Busca de soluções ótimas para problemas práticos
Divergente	Experiência concreta + observação	Forte agilidade imaginativa

	reflexiva	Análise das situações em diferentes perspectivas Interesse pelas pessoas
Assimilador	Conceito abstrato + observação reflexiva	Criação de modelos teóricos Focalização do raciocínio indutivo Assimilação de novas idéias e pensamentos
Conciliador	Experiência concreta + experimentação ativa	Sucesso na adaptação a novas situações Criatividade, independência e liderança natural Utilização da indução na resolução de problemas

Quadro 7: Características dos Estilos de Aprendizagem

Fonte:Tennant (2003)

Ainda que não há uma evidência conclusiva de que os estilos de aprendizagem têm um efeito sobre a aprendizagem, por isso os educadores devem ficar atentos caso levem em consideração os mesmos para desenvolvimento do seu trabalho. Há alguns autores que estudaram sobre a relação dos estilos de aprendizagem na educação, foram eles: Lockhart & Schmeck (1983), que analisaram a importância de conhecer e de se ajustar aos estilos de aprendizagem para desenvolver métodos mais apropriados para o desenvolvimento de cada aluno; Cafferty (1980) e Lynck (1981), que analisaram o rendimento acadêmico e sua relação com os estilos de aprendizagem; Pizzo (1981) e Krinsky (1982), que investigaram os estilos de aprendizagem e rendimento na leitura; White (1979) e Gardner (1990), que relacionaram estilos de aprendizagem, estratégias docentes, métodos e rendimento acadêmico (CERQUEIRA, 2000).

Para Berndt e Igari (2005) o desafio da aprendizagem experiencial é envolver os aprendizes e mestres, motivando-os a aprender, mostrando-lhes como utilizar as habilidades a serem aprendidas e dando-lhes a oportunidade para aplicar seus novos conhecimentos. Para esses autores, a aprendizagem experiencial:

[...] resulta do processo de interação do conteúdo, das experiências individuais e da atividade do docente como profissional, cabendo ao mestre estabelecer meios que aproximem a teoria da prática, respeitando a experiência dos alunos, conduzindo a uma conscientização, sobre aprendizagem e do seu papel como profissional (BERNDT E IGARI, 2005, p.8)

O formando em Administração pode vivenciar experiências individuais através do estágio, aproximando a teoria da prática e ao mesmo tempo, por meio do professor orientador, interagir com este para que haja um melhor desempenho em termos de aplicação das suas habilidades, competências e conhecimentos.

### 3.3.4 Inteligência Emocional

Segundo Antunes (1999), a palavra inteligência tem origem da junção das duas palavras latinas: *inter* que significa “entre” e *eligen* que significa “escolher”. Em termos gerais a palavra inteligência significa a capacidade cerebral através da qual o indivíduo consegue penetrar na compreensão das coisas, optando pelo caminho mais adequado. Para o autor, a inteligência “é produto de uma operação cerebral que permite ao sujeito resolver problemas e, até mesmo, criar produtos que tenham valor específico dentro de uma cultura” (ANTUNES, 1999, p.11).

Há algumas décadas atrás a inteligência de uma pessoa era medida por meio do Quociente de Inteligência (QI), esse quociente determinava o “grau de inteligência” do indivíduo, principalmente no que se referia a sua inteligência acadêmica, inclusive o ingresso em algumas escolas e universidades eram limitados a pessoas que possuíssem um alto QI.

Os psicólogos Mayer & Salovey (2006) consideram que a inteligência está relacionada com as emoções, e assim trazem o conceito do termo Inteligência Emocional (IE), que definem: “como a capacidade de perceber e expressar emoções, assimilar emoções em pensamento, entender e racionalizar com emoção e entender suas emoções e a dos outros” (MAYER & SALOVEY apud VALLE, 2006, p.12).

Golleman (2005, p.47) que também relaciona a emoção com a inteligência, define o termo Inteligência Emocional como sendo:

a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação dos seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e auto-confiante.

O conceito de IE é recente, o termo ficou conhecido em função da obra “Inteligência Emocional”, de Daniel Goleman (2005) e passou a fazer parte do vocabulário de diversos segmentos da sociedade, em um curto período de tempo. Algumas instituições de ensino infantil passaram a propor em seu currículo a inteligência emocional como um diferencial. Nos ambientes empresariais começou-se a realizar palestras, consultorias e cursos de treinamentos sobre o assunto. As pessoas começaram a querer se inteirar em relação ao assunto, percebendo-a como um diferencial na vida pessoal, social e profissional.

Há suposições de que as pessoas com melhor percepção e gerenciamento das suas próprias emoções, são provavelmente as mais bem sucedidas no mercado de trabalho e têm melhor qualidade de vida. Nessa época com grandes mudanças tecnológicas e grande competitividade, a IE surge como uma boa alternativa para se ter uma maior empregabilidade.

Goleman (2005) ressalta sobre essas suposições:

Há muitos indícios que atestam que as pessoas emocionalmente competentes – que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos, entendem e levam em consideração os sentimentos do outro – levam vantagem em qualquer setor da vida, seja nas relações amorosas e íntimas, seja assimilando as regras tácitas que regem o sucesso na política organizacional...as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento (GOLLEMAN,2005, p.48-49)

Para Goleman (2005) as aptidões emocionais podem ser aprendidas e aprimoradas mesmo quando se tem uma idade mais avançada. Em sua obra “Inteligência Emocional” já mencionada aqui ele discorre em grande parte desta sobre as cinco aptidões relacionadas à inteligência emocional propostas por Salovey: autoconsciência, autocontrole, auto-motivação, empatia e sociabilidade. Segue-se uma visão geral do autor sobre cada uma dessas aptidões as quais servem como base para esta pesquisa:

## AUTOCONSCIÊNCIA

É ter a consciência das emoções no momento em que elas acontecem e não deixar se dominar pelas mesmas, observar o seu interior mantendo-se num estágio auto-reflexivo e

perceptivo mesmo em meio às emoções conturbadas e turbulentas. A auto-observação leva a uma consciência dos próprios sentimentos que surgem. Se observar, perceber as próprias atitudes, pensamentos e sentimentos leva a um controle sobre as situações possibilitando mudanças no percurso e aprendizagem (GOLLEMAN, 2005).

Para Mayer apud Golleman (2005,p.60) a autoconsciência significa estar “consciente ao mesmo tempo de nosso estado de espírito e de nossos pensamentos sobre esse estado de espírito”. Mas essa autoconsciência pode até ser uma atenção não reativa e julgadora dos estados interiores. Porém, por vezes os pensamentos revelam uma autoconsciência de forma limitada, quando esses surgem na forma “vou pensar em coisas boas para me animar”, ou podem surgir de forma passageira como “não pense nisso”.

Ser consciente dos pensamentos e sentimentos pode levar a busca da mudança, é mais fácil transformar o que se conhece e tem controle. A busca por viver mais feliz, por exemplo, é um passo fundamental para se alcançar a mudança, embora deve-se ter claro em mente que a necessidade de mudar só acontecerá com o reconhecimento de si mesmo. Se o sentimento reconhecido for, por exemplo, a raiva, não significa negá-la ou não dar importância a mesma, mas pode-se compreendê-la, não agir movido por ela. O reconhecimento e a aceitação dos sentimentos torna o homem superior e não dominado por sentimentos que podem levá-lo ao fracasso.

Mayer a partir de Golleman (2005) defende que as pessoas tendem a adotar estilos típicos para acompanhar e lidar com suas emoções:

- *autoconsciente*: a clareza com que sentem suas emoções pode reforçar outros traços de suas personalidades: são autônomas e conscientes de seus próprios limites, gozam de boa saúde psicológica e tendem a ter uma perspectiva positiva sobre a vida. Quando entram num estado de espírito negativo, não ficam ruminando nem ficam obcecadas com isso e podem sair dele mais rápido. Em suma, a vigilância as ajuda a administrar suas emoções.

- *mergulhadas*: são pessoas muitas vezes imersas em suas emoções e incapazes de fugir delas, como se aquele humor houvesse assumido o controle sobre suas vidas. São instáveis e não têm

muita consciência dos próprios sentimentos, de modo que se perdem neles, ficando sem perspectivas. Em consequência, pouco fazem para tentar escapar desses estados de espírito negativos, achando que não são capazes de exercer controle sobre suas emoções. Muitas vezes se sentem esmagadas e emocionalmente descontroladas.

- *resignadas*: embora essas pessoas não vejam com clareza o que estão fazendo, também tendem a aceitar seus estados de espírito e, portanto, não tentam mudá-los, e as que, apesar de verem com clareza seus estados emocionais, são susceptíveis aos maus estados de espírito e os aceitam com um “deixa rolar”, nada fazendo para mudá-los, apesar da aflição que sentem – um padrão encontrado, por exemplo, em pessoas deprimidas que se resignam ao seu desespero.

Constantemente há a necessidade de se tomar decisões e não se deve utilizar somente a lógica e a razão diante delas, mas da razão e da intuição. “Essas decisões não podem ser bem tomadas apenas através do uso da razão; exigem intuição e a sabedoria emocional que acumulamos de experiências passadas” (GOLLEMAN, 2005, p.66).

Ser consciente dos pensamentos e emoções, sentindo-se responsáveis por eles, sem negá-los e aceitando-os na busca da superação pode ser o primeiro passo para se conquistar a inteligência emocional.

## AUTOCONTROLE

Segundo Golleman (2005), o autocontrole é relacionado à capacidade de controlar as próprias emoções. Os acontecimentos podem até não serem mudados, mas é possível mudar a forma com a qual se reage a eles. Diante da realidade do mundo moderno, tem sido considerada uma grande virtude a capacidade de se autocontrolar e suportar o turbilhão das emoções.

Quando se tem o domínio dos próprios sentimentos, sabe-se lidar com as próprias emoções de forma que se facilite à realização das suas atividades, tem-se o autocontrole, que leva ao autodomínio e em consequência a capacidade de desenvolver o equilíbrio emocional para se ter uma vida mais feliz e com harmonia (GOLLEMAN, 2005).

Para o autor, é necessário ter consciência das emoções para poder administrá-las. Primeiro elas devem ser identificadas, para então poder agir de forma que haja um equilíbrio destas e uma consequente melhoria das relações intra e interpessoais, fortalecendo o nível de confiança e respeito. O autocontrole das emoções é fundamental para o bem-estar do homem. Inclusive as emoções negativas podem trazer um aprendizado e possibilidades de mudança e crescimento para o mesmo. Para isso precisa-se saber identificá-las, aceitá-la e administrá-las. Um exemplo de emoção negativa é a raiva, que é um sentimento dentre os quais as pessoas mais querem se livrar, ele é intransigente e difícil de controlar, “ela é a mais sedutora das emoções negativas...ao contrário da tristeza, a raiva energiza, e até mesmo exalta.”(GOLLEMAN, 2005,p.72)

A preocupação é um outro tipo de emoção negativa que domina fortemente o ser humano, ela:

é, num certo sentido, uma antecipação da ocorrência de um fato desagradável e de como lidar com isso; o papel da preocupação é o de projetar soluções positivas para os perigos da vida, prevenindo-o antes que surjam...é um problema maior quando se repete eternamente e nunca se aproxima de uma solução positiva, a chamada preocupação crônica (GOLLEMAN, 2005, p. 78).

Para Golleman (2005) a tristeza também é uma emoção negativa e bastante presente na vida humana, quando se tem por um período interminável dá-se o nome de depressão, uma doença bastante comum na atualidade. A tristeza mais comum e de mais fácil controle é a melancolia, esta torna-se presente no homem em função dos acontecimentos ruins em sua vida ou até simplesmente pelo fato de sentir-se sozinho por exemplo, e que também deve ser controlada.

Quando os sentimentos ruins, como os citados: a raiva, a preocupação e a tristeza dominam o homem, levando-o ao descontrole emocional, este deve buscar entender o que estes sentimentos podem transmitir e agir positivamente para o alcance dos objetivos diante da situação. Deve-se estar atento aos pensamentos e sentimentos para o controle eficaz das emoções, as quais também transmitem reações físicas que podem ser percebidas.

## AUTOMOTIVAÇÃO

Golleman (2005, p.93) trata a automotivação como “aptidão mestra” pois ela é “uma capacidade que afeta profundamente todas as outras, facilitando ou interferindo nelas”.

Esta aptidão significa estar motivado para a vida, é buscar as motivações positivas, ou seja, buscar os sentimentos de entusiasmo, de confiança, de alegria, de cuidado e de persistência, sentimentos esses que elevam a auto-estima. É necessário que se administre com eficácia essas emoções para se atingir os objetivos. Golleman (2005,p.93) enfatiza esta idéia ao relatar que “...na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazemos – ou mesmo por um grau ideal de ansiedade -, esses sentimentos nos levam ao êxito”. Para ele a motivação positiva tem um papel importante na conquista de objetivos. Do contrário, se motivado por sentimentos negativos como, por exemplo, o excesso de ansiedade, o mau-humor e a desesperança, perde-se a capacidade de perceber a solução para as situações emergentes, distanciando-se dos objetivos. Assim, “emoções negativas muito fortes desviam a atenção para suas próprias preocupações, interferindo na tentativa de concentração em qualquer outra coisa” (GOLLEMAN, 2005, p. 93).

Pressupõe-se que a motivação pelo que se faz leva ao sucesso na vida. As características emocionais das pessoas são fortes condutores à realização ou à insatisfação, diante dos contratempos da vida.

Ter inteligência emocional permite ao homem administrar com eficácia suas emoções e direcioná-las para o seu bem-estar e felicidade, interferindo de forma positiva para o alcance das metas propostas. Portanto, o ideal é conter os impulsos que poderiam prejudicar o alcance

das mesmas, como por exemplo, os que diminuam a auto-estima e a auto-motivação, fazendo-se necessário ter paciência, perseverança e controle da ansiedade.

No que se refere aos “estados de espírito”, enquanto positivos “aumentam a capacidade de pensar com flexibilidade e mais complexidade, tornando assim mais fácil encontrar soluções para os problemas, intelectuais ou interpessoais”. Já o “estado de espírito” negativo “prejudica a memória, tornando mais provável que nos fixemos numa decisão medrosa, excessivamente cautelosa”. Diante de situações problemáticas ou que exijam esforços da memória, torna-se interessante, portanto, estar de “bom humor”, o riso e a descontração permitem isso (GOLLEMAN, 2005, p.98-99).

Golleman (2005) também fala em sua obra sobre o otimismo e a esperança. Para o autor, esta última faz mais que oferecer um pouco de conforto na aflição, ela pode oferecer vantagens no desempenho acadêmico e até ajudar a suportar um emprego opressivo. “...as pessoas esperançosas mostram menos depressão que as outras ao conduzirem suas vidas em busca de suas metas, são em geral menos ansiosas e têm menos distúrbios emocionais”(GOLLEMAN, 2005, p.100).

O otimismo é um sentimento que permite ao homem superar obstáculos, pois “é uma atitude que protege as pessoas da apatia, desesperança ou depressão diante das dificuldades”. Golleman (2005, p.101). Porém, deve-se ter uma visão realista da vida para que se evite as frustrações que levariam a baixa auto-estima e desmotivação.

O indivíduo auto-motivado tem maior facilidade diante da resolução de problemas e do alcance dos objetivos, conseqüentemente, conforme mencionado anteriormente, tem maior probabilidade de ter sucesso na vida.

Golleman (2005, p.93) trata essa aptidão como “aptidão mestra” pois ela é “uma capacidade que afeta profundamente todas as outras, facilitando ou interferindo nelas”.

**EMPATIA**

A empatia é a capacidade de se preocupar e saber como o outro se sente. Ela é “alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente estivermos a cerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio”(GOLLEMAN, 2005, p.109).

Segundo Golleman (2005) quando se é incapaz de perceber o sentimento do outro, existe um grande déficit na inteligência emocional, por conseqüência também nos relacionamentos sente-se a necessidade da capacidade da empatia. Essa capacidade faz parte de vários aspectos da vida, como nas práticas comerciais, na administração, no namoro, na paternidade, na ação política e até na nossa piedade. Tendo-se em vista que a expressão das emoções é a não verbal, para que se entenda os sentimentos dos outros deve-se ter a capacidade de interpretar canais não verbais: o tom da voz, gestos, expressão facial e outros sinais.

Na empatia é necessário haver respeito ao outro, respeito às suas verdades e seu estilo sem, no entanto aceitá-los como seus. É possível ainda se manter um bom nível de comunicação a partir das similaridades, no que há de comum entre o mensageiro e o receptor. Isso dá uma maior possibilidade do outro se perceber e agir para a mudança, quando a ênfase é dada nas similaridades e não nas diferenças. Através da empatia é possível se manter um bom nível de comunicação com o outro pela forma de se relacionar com ele, ou seja, procura-se no diálogo, na interação, igualar-se a outra pessoa no comportamento verbal e não verbal, a partir da percepção geral do outro, respeitando as diferenças.

Para Martin Hoffman, citado por Golleman (2005,p.118), um pesquisador de empatia, há uma ligação imediata entre esta e a ética, “as raízes da ética estão na empatia, pois é o sentir empatia com as vítimas potenciais – alguém que sofre, que está em perigo, ou que passa privação, digamos – e, portanto, partilhar da sua aflição que leva as pessoas a agirem para ajudá-las”. Assim, a capacidade de colocar-se no lugar de outra pessoa, o afeto empático, leva as pessoas a seguirem certos princípios morais.

A empatia se dá pela busca da harmonia nas relações interpessoais, ou seja, o vínculo positivo entre as pessoas, o que possibilita mudanças e a tomada de decisão mais assertiva.

## SOCIABILIDADE

A sociabilidade está relacionada a saber lidar com as emoções das pessoas, saber relacionar-se com elas. É saber entender os sentimentos e comportamentos do outro e agir de forma a interagir com estes sentimentos. “Poder exercer controle sobre as emoções do outro é a essência da arte de relacionar-se” (GOLLEMAN, 2005,p.125).

Segundo Golleman (2005), para relacionar-se com o outro de forma a entender seus sentimentos, exige-se o amadurecimento de duas outras aptidões: o autocontrole e a empatia. O controle das próprias emoções é imprescindível, e a empatia - aptidão na qual permite entender a dor e o sentimento do outro – também. Viver em socialização permite ao homem a construção de valores que possibilitam o amadurecimento das emoções e o respeito a si e aos outros.

A expressão das emoções traz um diferencial nas relações sociais, a forma com que uma pessoa expressa seus sentimentos pode enfraquecer ou fortalecer os vínculos. Porém, se faz necessário saber a forma adequada e o momento certo de expor esses sentimentos, isso é o diferencial na competência social, de acordo com Golleman (2005).

Perceber o momento e o sentimento do outro e saber expressar os próprios sentimentos é um fator de inteligência emocional. Para Cacioppo apud Golleman (2005,p.130), “as pessoas incapazes de transmitir e de receber emoções tendem a ter problemas em seus relacionamentos, já que muitas vezes os outros se sentem pouco à vontade com elas, mesmo quando não consigam explicar por que isso ocorre”.

Embora presente em todos os ambientes que possibilitam o relacionamento entre pessoas, no ambiente profissional a sociabilidade é extremamente importante, precisa-se haver sintonia com os colegas de trabalho procurando aprender a lidar com as divergências, para o bom desempenho das atividades diárias. Um gestor que não possui essa aptidão certamente tem

problemas de relacionamento com os seus parceiros no trabalho e provavelmente não permanecerá no cargo por muito tempo.

Na sociabilização com o outro, Hatch e Gardner apud Golleman (2005, p. 131) apresentam quatro aptidões importantes nas relações interpessoais:

*1. Organizar grupos* – esta aptidão é essencial do líder, pois envolve a condução de pessoas respeitando os seus esforços; *2. Negociar soluções* – é saber mediar, ou resolver conflitos; *3. Ligação pessoal* – ter empatia e ligação, reconhecer e reagir conforme os sentimentos e preocupações dos outros; *4. Análise social* – é poder detectar e intuir os sentimentos, motivos e preocupações das pessoas.

Pessoas com essas aptidões em geral têm uma boa relação interpessoal com os indivíduos pela sensibilidade em perceber os sentimentos das pessoas. Além disso, é interessante ainda que se tenha consciência e controle das próprias emoções, ser congruente com o que se fala e faz, pois os que mascaram o que realmente são poderão criar uma falsa relação de sociabilidade.

Este componente da inteligência emocional, a sociabilidade, é a capacidade de convivência entre pessoas, respeitando as diferenças, é compreender as emoções do outro na possibilidade de uma interação positiva, sendo um fator determinante para se viver em harmonia consigo e com o outro, além de proporcionar espaço de crescimento profissional e pessoal (GOLLEMAN, 2005).

Relatou-se sobre as cinco aptidões propostas por Salovey na obra de Golleman (2005), as quais proporcionam a inteligência emocional ao indivíduo. Porém, as pessoas diferem em cada uma das aptidões relatadas, alguns são mais hábeis em lidar com algumas destas e outras menos hábeis, como isso é de ordem neural e o nosso cérebro é flexível e está em constante aprendizagem, poderemos aprendê-las. Podemos melhorar nossas aptidões emocionais, com o devido esforço (GOLLEMAN, 2005, p.56).

Neste trabalho pressupõe-se que através do ECO, o estagiário de administração poderá aprender e/ou melhorar as aptidões emocionais estudadas acima contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

### **3.4 Competência: Conceito e Evolução**

À medida em que se busca conceitos para o termo competência, percebe-se a abrangência e influência do seu significado. São inúmeros os significados da noção de competência.

No período grego a noção de competência era associada ao âmbito da “*polis*”, ou seja, à discussão em torno da ação ético-política voltada para a democracia. Os principais representantes desta época investigaram as capacidades e as faculdades humanas que permitam ao cidadão buscar critérios de verdade para a busca do bem comum e da disputa pelo convencimento na ágora do melhor argumento ou do reconhecimento da verdade política (REIS, 2002).

De acordo com Ferreira (1999,p.512), a palavra competência tem origem no latim, *competentia*, e trata-se de “faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos e questões; qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa...”

Já para Tejada (apud LAZZAROTTO, 2001, p.11) etimologicamente, competência vem do verbo latino “*competere*”, com o significado de aproximar-se, encontrar-se, que significa “responder a, corresponder”, que dá lugar ao adjetivo “*competens-entris*” como competente convincente e ao substantivo “*competio-onis*”, como sentido rival.

No final da Idade Média a palavra competência pertencia, tão somente, à linguagem jurídica e era utilizada para designar alguém ou uma instituição, para apreciar e julgar certas questões, por conseguinte, a amplitude do termo foi reconhecida socialmente sobre a capacidade do indivíduo em pronunciar-se a respeito de alguma coisa específica. Com o passar do tempo o

significado foi adquirindo conotação genérica, sobretudo dentro das organizações, para qualificar o indivíduo capaz de realizar com habilidade, determinada tarefa (HEERDT, 2002).

Segundo Dutra (2004) foi no ano de 1983, através de David McClelland, que o conceito de competência foi proposto de forma estruturada, na busca de uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de escolha de pessoas para as organizações, sendo rapidamente ampliado para dar suporte a processos de avaliação e para orientar ações de desenvolvimento profissional.

O conceito de competência é revalorizado hoje, surge mais forte e está presente nas discussões acadêmicas e empresariais. É geralmente concebido tanto no plano individual como no plano organizacional, e embora neste trabalho o enfoque esteja na competência individual, é mister ressaltar que na visão de Dutra (2004, p.23) as competências organizacionais “decorrem da gênese e do processo de desenvolvimento da organização e são concretizadas em seu patrimônio de conhecimentos, que estabelece as vantagens competitivas da organização no contexto em que se insere”. Para o autor, do outro lado tem-se as pessoas com o seu conjunto de competências, que são aproveitadas ou não pela organização. Há um processo contínuo de troca de competências, enquanto a organização repassa às pessoas o seu patrimônio, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, por outro lado, as pessoas ao desenvolverem sua capacidade individual transferem para a organização seu aprendizado, capacitando-a a enfrentar novos desafios (DUTRA, 2004).

Fleury e Fleury (2004, p.36), pensando na formação das competências organizacionais para o nível da formação das competências do indivíduo, classificou-as em três grandes blocos, considerando a relação do indivíduo com toda a empresa, em uma perspectiva sistêmica:

- competências de negócio: competências relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com mercado, clientes e competidores, assim como com o ambiente político e social; exemplo: conhecimento do negócio, orientação para o cliente.
- competências técnico-profissionais: competências específicas para certa operação, ocupação ou atividade, como, por exemplo, desenho técnico, conhecimento do produto, finanças.

- competências sociais: competências necessárias para interagir com as pessoas, como, por exemplo, comunicação, negociação, mobilização para mudança, sensibilidade cultural, trabalho em times.

Resende (2000, p.38), numa visão de competência individual, relata que o atual conceito de competência está relacionado à idéia de resultado; somente o saber operacionalizado (saber fazer, saber aplicar, saber agir, saber resolver) é que traz resultado. Para o autor a competência é “...a aplicação prática de conhecimentos, aptidões, habilidades, valores interesse – no todo ou em parte – com obtenção de resultados”. Ele classifica as competências em:

1. competências técnicas: competências relacionadas ao domínio apenas de determinados especialistas;
2. competências intelectuais: competências relacionadas com aplicação de aptidões mentais, por exemplo, ter presença de espírito, ter capacidade de percepção e discernimento das situações;
3. competências cognitivas: competências relacionadas a um nicho de capacidade intelectual com domínio de conhecimento, por exemplo, saber lidar com conceitos e teorias, saber generalizações, saber aplicar terminologia;
4. competências relacionais: competências relacionadas as habilidades práticas de relações e interações, como por exemplo saber relacionar-se em diversos níveis e saber interagir com diferentes áreas;
5. competências sociais e políticas: competências que envolvem, simultaneamente, relações e participações em sociedade, por exemplo, saber manter relações e convivências com pessoas, grupos, associações, saber exercer influência em grupos sociais para objetivos de interesses de associações, comunidades e regiões.
6. competências didático-pedagógicas: são competências relacionadas à educação e ensino, como por exemplo, saber ensinar e treinar obtendo resultado de aprendizagem; saber tornar interessantes as apresentações; saber planejar aulas de acordo com preceitos pedagógicos;
7. competências metodológicas: competências relacionadas a aplicação de técnicas e meios de organização de atividades e trabalhos, por exemplo, saber organizar o trabalho da equipe; saber definir roteiros e fluxos de serviços; saber elaborar normas e procedimentos;
8. competências de liderança: são aquelas relacionadas as habilidades pessoais somadas ao conhecimento de técnicas de influenciar e conduzir pessoas para diversos fins ou objetivos na vida profissional ou social, por exemplo, saber obter adesão para causas filantrópicas; saber organizar e conduzir grupos comunitários;
9. competências empresariais e organizacionais: são aplicadas a diferentes objetivos e formas de organização e gestão empresarial.

Essa classificação das competências por Resende (2000) é abrangente e pode ser objeto de estudos mais profundos nos meios acadêmico e organizacional.

Fleury e Fleury (2004) referem-se à competência individual em três dimensões: o conhecimento, as habilidades e as atitudes do indivíduo associadas aos aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho.

De acordo com Francisco (2003, p.60), no que se refere ao estágio curricular obrigatório, para que se alcance a um dos objetivos a que a atividade se destina, que neste caso é a aquisição de competência, aceita-se como pressuposto que durante o seu estágio o aluno atinja uma progressão na aprendizagem. O autor considera importante indicador as cinco competências específicas que mobilizam essa progressão da aprendizagem, segundo Perrenoud (2000, p. 17):

1. conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
2. adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;
3. estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;
4. observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa;
5. fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Porém, percebe-se que essas competências estão associadas na verdade a figura do professor, ou no caso do estágio, do supervisor do estagiário. Pode-se considerá-las como importantes no processo do estágio, tendo em vista que o supervisor tem um papel fundamental no acompanhamento e aprendizagem do estagiário. Nesta pesquisa, é dada ênfase a competência do aluno estagiário de administração, conforme será abordado em seguida.

### **3.5 Competências na Educação Superior do Administrador**

Para Richard citado por Francisco (2003), existem basicamente duas formas essenciais, admitidas pela ciência, para a aquisição de competências: a aprendizagem por descoberta a partir da ação, levando a um *saber fazer*, e a aprendizagem por instrução, que consiste em comunicar um conhecimento, ou em forma verbal, ou formulando-o num contexto, conduzindo o estudante a um *saber*.

Por meio do ECO espera-se que o estudante de administração adquira a aprendizagem através da ação, durante o desenvolvimento das atividades, e conseqüentemente adquira e/ou desenvolva competências.

Na Portaria n.º 146 de 03 de abril de 2002, no Art. 9º, das Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, é estabelecido que esse curso deve possibilitar a formação de profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.

A partir dessas competências e habilidades acima, pode-se considerar a visão de competência por Fleury e Fleury (2004, p.30):

[...]competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo(FLEURY e FLEURY, 2004, p.31).

Este conceito fica mais claro a partir do significado que os autores trazem dos verbos presentes no mesmo, conforme quadro oito:





Quadro 8: Competências do Profissional

Fonte: Fleury e Fleury (2004, p.31)

Pressupõe-se que o formando em administração, para o bom desempenho das competências e habilidades mínimas exigidas à sua formação pode desenvolver esses “saberes” propostos por Fleury e Fleury (2004).

A partir da visão do estágio como uma atividade prática e que contribui para o desempenho das habilidades e competências do estagiário de administração, também considera-se a competência na visão de Zarifian (1996;1999;2001;2003), trazida por Lopes (2006):

a competência é a colocação de recursos em ação numa circunstância prática. Não somente aqueles recursos que se possui ou adquire, mas aqueles que se sabe como por em ação. É uma inteligência prática das situações que, se apoiando em conhecimentos, transforma-os à medida que a diversidade das situações aumenta. A competência é a iniciativa sob a condição de autonomia, que supõe a mobilização de dois tipos de recursos: os internos pessoais (adquiridos, solicitados e desenvolvidos pelos indivíduos em dada situação) e os coletivos (trazidos e postos à disposição pelas organizações). É a faculdade de mobilizar rede de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir área de responsabilidade (LOPES, 2006, p. 101)

Um outro conceito de competência relacionado à ação do indivíduo, e ainda à aplicação dos conhecimentos deste em situação prática é o proposto por Lê Boterf, citado por Reis (2002, p.24): “competência seria a capacidade de saber agir num contexto profissional, de forma responsável e legitimada, através da mobilização, integração e transferência de conhecimentos, habilidades e capacidades em geral”.

Assim, por meio do estágio o estudante de Administração pode transformar o aprendizado teórico em ação, ao pôr em prática as diversas teorias vistas em sala de aula, através dos seus “recursos pessoais internos e coletivos”, aplicando seus conhecimentos e habilidades, num contexto real da futura profissão.

#### **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados como referencial na pesquisa. Aborda-se sobre a caracterização desta, seu delineamento, universo e amostra. Em seguida trata-se da coleta e tratamento dos dados.

A pesquisa é um procedimento racional e sistemático que objetiva encontrar respostas aos problemas que são propostos. Ela “é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (GIL, 2002, p.17).

O pesquisador, particularmente das Ciências Sociais, tem a necessidade de se posicionar epistemologicamente ante o objeto ou fenômeno que deseja estudar. A epistemologia tem importância crucial para o trabalho científico e está estreitamente ligada ao método, a metodologia e as técnicas a serem utilizadas no trabalho de pesquisa (RICHARDSON, 1999).

Do ponto de vista epistemológico, o presente estudo classifica-se como predominantemente quantitativo, embora tenha incluído também análises qualitativas.

#### **4.1 Caracterização da Pesquisa**

Neste trabalho classifica-se a pesquisa tomando como sustentação a sistemática apresentada por Vergara (2003), que classifica a pesquisa em dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a presente pesquisa é de cunho exploratório e descritivo. Exploratória porque busca obter maior conhecimento sobre uma temática não muito explorada e descritiva porque objetiva analisar a contribuição do ECO para o processo de aprendizagem e formação do estagiário, valendo-se de um referencial teórico previamente estabelecido.

A pesquisa exploratória geralmente ocorre quando há pouco conhecimento sobre o assunto a ser abordado, por meio desta “busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa”

(BEUREN, 2003, p.80). Além desse aspecto, para Triviños (1987), o pesquisador que realiza uma pesquisa exploratória pode também querer delimitar ou conduzir com maior segurança uma teoria extensa para os objetivos da pesquisa ou ainda precisar elaborar um instrumento ou escala de opinião baseados numa teoria.

Quanto à pesquisa descritiva, Cervo e Bervian (1996, p.48) relatam que nesta se “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Para o autor, busca-se também identificar a frequência com que o fenômeno acontece e sua ligação com outros fenômenos.

Gil (2002, p.42) ressalta sobre os dois tipos de pesquisa relatados:

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais[...]

No que se refere aos meios este estudo insere-se no tipo bibliográfico e de campo. Bibliográfico porque pesquisou-se em material escrito como os livros e revistas e em meio eletrônico, como os anais e periódicos de congressos. Para Gil (2002, p.44) esse tipo de pesquisa “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A presente pesquisa é ainda caracterizada como de campo, por meio do estudo de caso porque coletaram-se os dados no local onde ocorre parte da atividade estudada, o ECO, e porque se busca estudar com maior profundidade a contribuição dessa atividade de extensão para a formação educacional superior e aprendizagem, com foco em um grupo de estudantes, em seu contexto específico.

A pesquisa de campo pressupõe a apreensão dos fatos/variáveis investigados, exatamente onde, quando e como ocorrem (LIMA, 2004). O interesse nesse tipo de pesquisa é voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando a compreensão de vários aspectos da sociedade (LAKATOS;,MARCONI, 1999).

O estudo de caso contribui muito para a compreensão que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. A necessidade de realizá-lo surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. Trata-se de uma estratégia de pesquisa adequada para a investigação de um fenômeno contemporâneo, dentro do seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o conteúdo não são claramente definidos (YIN, 2005).

Ainda que os estudos de casos sejam, em essência, pesquisa de caráter qualitativo, podem comportar dados quantitativos para aclarar algum aspecto da questão investigada (GODOY, 1995). Assim, no que se refere a natureza desta pesquisa e diante do que já foi exposto, ela se caracteriza como quanti-qualitativa. Para Triviños (1987, p.118), “toda pesquisa pode ser ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa”.

A natureza quantitativa desta pesquisa deve-se a vários indicadores: 1) definição e caracterização de uma população específica; 2) cálculo estatístico de uma amostragem aleatória, simples; 3) utilização de questionário padronizado para coleta de dados; 4) utilização de técnicas estatísticas descritivas (média, frequência, desvio-padrão, gráficos, etc.) para análise e interpretação dos dados.

Por outro lado, o enfoque qualitativo ficou por conta de questões abertas que permitiram respostas mais pessoais sobre o assunto estudado e pela possibilidade de uma interpretação mais teórico-filosófica do que foi respondido.

O método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação das modalidades de coleta de informações e quanto ao seu tratamento por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. Esse método é frequentemente aplicado em estudos descritivos. Quanto ao método qualitativo, este pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. A abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo (RICHARDSON, 1999).

## 4.2 Delineamento do Estudo

O delineamento desse estudo se deu a partir das fases conforme a figura três e descritas a seguir.

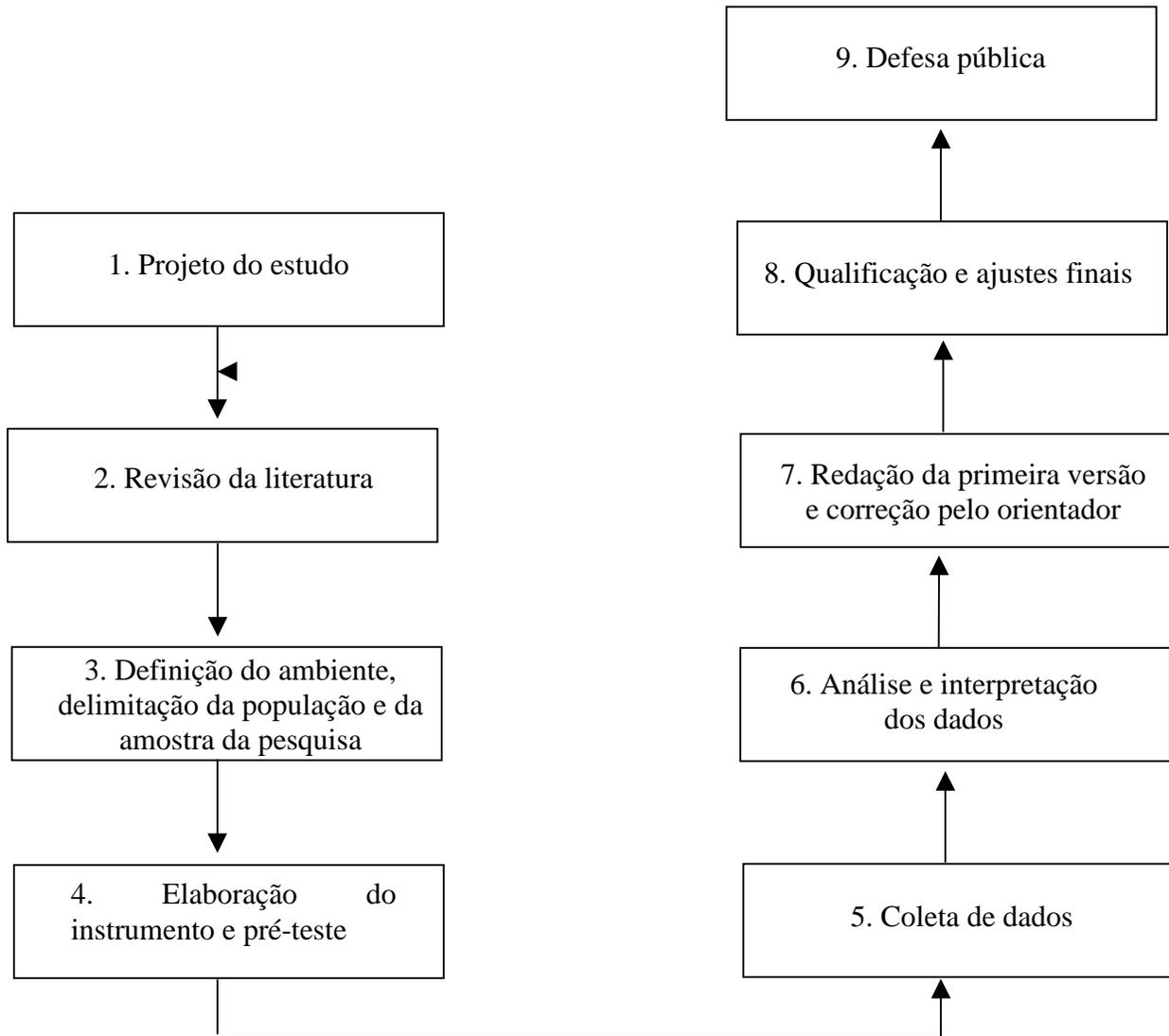


Figura 3: Delineamento do Estudo

Fonte: Da autora (2007)

A revisão de literatura realizou-se por meio de pesquisas em bibliografias dos principais autores que abordam sobre assuntos relacionados ao estudo, tais como: Bertelli (2005), Rezende (1998), Bianchi et. al (2003), Roesch (1999), Campos (2005), Pozo (2002), Piaget (1967), Lave e Wenger (1991), Kolb (1984), Golleman (2005), Fleury e Fleury (1995), etc. Nesta

fase foi realizada ainda a pesquisa de documentos primários e secundários: Lei de Estágio, Normativas da UFC, Lei das Diretrizes Nacionais de Educação, Pesquisas do Conselho Federal de Administração, revistas relacionadas ao assunto, etc.

Em seguida, determinou-se que o ambiente a ser realizada a pesquisa seria a Universidade Federal do Ceará, pois trata-se de uma renomada Instituição Federal que atua de forma expressiva na formação dos diversos profissionais da região e mostra certa preocupação com o objeto de estudo, o ECO. O curso escolhido para a aplicação do instrumento foi o curso de Administração, conforme já mencionado, forma profissionais para atuar na área de Recursos Humanos. Foram realizadas visitas na Pró-Reitoria de Extensão e na Coordenação do curso de Administração da Universidade, o que se permitiu obter declarações informais e documentos internos sobre o estágio.

O instrumento de pesquisa foi o questionário, relacionado aos assuntos: educação superior em Administração, Andragogia, Aprendizagem Situada, Aprendizagem Vivencial, Inteligência Emocional e estágio. Sua elaboração ocorreu em Setembro de 2006, assim como o pré-teste. A aplicação dos questionários ocorreu no mês de Junho de 2007.

A análise e Interpretação dos dados ocorreu nos meses de Junho e Julho de 2007, e em seguida, nesse ultimo mês foi possível entregar a primeira versão do trabalho a orientadora para correção.

No mês de Agosto de 2007 foi realizada a qualificação, os ajustes finais e a defesa pública.

### **4.3 Universo e Amostra**

Considerou-se como universo da pesquisa o conjunto de alunos do curso de Administração da UFC que estivessem cursando no mês de Junho do corrente ano a disciplina de

Estágio Supervisionado I ou Estágio Supervisionado II, o que gerou um total de 194 alunos. Esse número foi fornecido pela coordenação do curso da instituição mencionada.

Apesar do universo não ser composto por um grande número de estudantes, optou-se por extrair uma amostra tendo em vista a dificuldade em localizá-los para responder aos questionários desde que a disciplina ocorre através de encontros quinzenais e muitos desses encontros no mês de Junho aconteciam apenas para a entrega de trabalhos acadêmicos.

A amostra baseou-se no IRA – Índice de Rendimento Acadêmico na expectativa de simular um sub-universo que representasse estatisticamente de forma significativa a população. O IRA na UFC é um índice calculado ao final de cada período letivo sendo levado em consideração a nota final do período em que a disciplina foi cursada relativo ao previsto na matriz curricular e o número de disciplinas interrompidas (trancamento parcial). No caso de reprovação por falta, a nota é computada como 0 (zero) (UFC, 2007).



Portanto, o IRA tenta medir o quanto o aluno é compromissado com o seu curso, daí servir como parâmetro de referência para uma amostra com perfil que se aproxime da população.

O propósito da amostragem é construir um subconjunto da população que seja representativo nas principais áreas de interesse da pesquisa (ROESCH, 1999, p.139).

O cálculo para extrair a amostra desse estudo foi feito na base de 95% de nível de confiança e uma tolerância de 7,5% de variação em torno da média populacional. Esses valores foram aplicados nas fórmulas a seguir, propostas por Cochran (1977).

$$n = \frac{N\delta^2}{(N-1)D + \delta^2}$$

$$D = \frac{B^2}{4}$$

Onde:

n= amostra

N= população

$\delta^2$  = variância

B= limite de magnitude sobre o erro

Primeiramente calculou-se a variância através da fórmula a seguir, por meio do *software* Excel:

$$\delta^2 = E(X^2) - [E(X)]^2$$

Onde:

E= valor esperado

O valor encontrado foi  $\delta^2 = 3.260.917$ .

Em seguida calculou-se o limite de magnitude sobre o erro:

$$B = \delta^2 \times 7,5\%$$

$$B = 3.260,917 \times 0,075$$

$$B = 479,08$$

$$\text{Com isso determinou-se que } D = \frac{(479,08)^2}{4} = 57.379,41$$

4

Finalmente, com os valores acima encontrados foi possível calcular a amostra conforme a seguir:

$$n = \frac{(194).(3.260.917)}{(194 - 1).(57.379,41) + (3.260.917)} = 44,12$$

O valor da amostra encontrado foi arredondado para 45. Vale ressaltar que essa amostra foi determinada com base nas listagens das 8 turmas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, as quais continham os nomes dos alunos e seus respectivos números de matrícula na Universidade o que possibilitou identificar o Índice de Rendimento Acadêmico-IRA.

A amostragem probabilística é baseada na seleção aleatória – um procedimento controlado que assegura que cada elemento da população tenha uma chance conhecida diferente de zero para seleção (COOPER;SCHINDLER, 2003, p.171).

Para Lakatos e Marconi (1999, p.44) a característica primordial da técnica de amostragem probabilística é “poder ser submetida a tratamento estatístico, que permite compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra”. Diante ao exposto, os alunos pesquisados foram selecionados por meio de amostra aleatória simples, através de sorteio. Na visão de Cooper e Schindler (2003), uma amostra aleatória simples é aquela na qual cada membro da população tem a mesma chance de ser incluído em uma amostra.

#### **4.4 Coleta de Dados**

Além da pesquisa bibliográfica já mencionada, utilizou-se o processo de documentação indireta cujas fontes foram os seguintes documentos:

- Portaria UFC nº 1.491 que relata sobre a carga-horária máxima permitida de estágio aos estudantes da UFC e a Resolução nº 21 CEPE, a qual traz uma série de normativas referente ao estágio, a serem seguidas. Foram colhidos na Pró-Reitoria de Extensão da UFC.
- Listagens contendo os nomes dos alunos que estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, seu número de matrícula e o nome dos professores, fornecidas pela coordenação do curso de Administração da UFC.
- Relação composta pelos horários de todas as disciplinas e o número das salas que ocorreriam as aulas no curso de Administração obtida na Pró-Reitoria de Administração da UFC.

Essa fase da pesquisa “é útil não só por trazer conhecimentos que servem de *background* ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários” (LAKATOS; MARCONI, 1987, p.64).

De posse dos nomes dos alunos a serem pesquisados e dos horários e números das salas em que ocorreriam as aulas de Estágio Supervisionado I e II, buscou-se os respondentes na própria sala de aula para a aplicação do questionário, com a colaboração e permissão dos professores.

Para agilizar o processo de coleta dos dados recorreu-se a dois auxiliares que ajudaram na aplicação dos questionários.

#### **4.4.1 Instrumento de Coleta de Dados**

Lakatos e Marconi (1987, p.101) relata que o processo de elaboração de um questionário é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. Gil (2002, p.116) também percebe a importância da consideração aos objetivos da pesquisa neste instrumento e aborda que “não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário”.

O questionário aplicado foi estruturado, anônimo e dividido em três partes. A primeira parte do questionário elaborado foi composta por cinco blocos constituídos de perguntas fechadas, pertinentes aos objetivos propostos e relacionadas às seguintes teorias estudadas, nessa ordem: Educação Superior em Administração (E), Andragogia (A), Aprendizagem Situada (AS), Aprendizagem Vivencial (AV) e Inteligência Emocional (IE). Vale ressaltar que no primeiro bloco, o “E”, as afirmações foram baseadas nas habilidades e competências mínimas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação educacional superior dos profissionais de Administração, enquanto que nos outros quatro blocos levou-se em consideração os conceitos e abordagens dos principais autores que estudam/estudaram cada teoria. Todos os blocos totalizaram em 68 itens.

As opções de respostas nesta primeira parte foram estruturadas em uma escala de concordância tipo Likert de quatro pontos. Cada opção correspondendo, portanto, a um grau de concordância, variando de 1 a 4, sendo:

- Concordo Totalmente (1): O Estágio Curricular Obrigatório (ECO) permite **aplicar totalmente** o fundamento descrito;
- Concordo Parcialmente (2): O ECO permite aplicar o fundamento descrito, **em sua maioria**;
- Discordo Parcialmente (3): O ECO **não** permite aplicar o fundamento descrito, **em sua maioria**;
- Discordo Totalmente (4): O ECO **não** permite aplicar o fundamento descrito, **totalmente**.

Por meio da primeira parte do questionário mensurou-se o grau de concordância dos estagiários em relação a contribuição do estágio para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e ainda o grau de concordância em relação a presença de fundamentação teórica no estágio baseada nas teorias da aprendizagem.

A escala de Likert é a mais utilizada, pois consiste de afirmações que expressam atitudes favoráveis ou desfavoráveis, em relação ao objeto de interesse (COOPER; SCHINDLER, 2003).

A segunda parte do instrumento foi composta por três perguntas abertas, as quais permitiram aos alunos pesquisados responderem livremente sobre aspectos relacionados ao objeto desse estudo. Foi possível identificar as principais atividades realizadas no ECO, as limitações encontradas na realização deste e a opinião dos estagiários em relação à atuação do professor-orientador do estágio.

A última parte do questionário contemplou indicadores que permitiram a caracterização dos respondentes como sexo e idade e informações do aluno estagiário relacionadas ao ECO como: qual disciplina de estágio cursavam, que semestre do curso encontravam-se, se eram também funcionários da organização onde realizavam estágio e o tempo de estágio. Resumindo, buscou-se dados que permitissem traçar um breve perfil da população.

#### **4.5 Regras para Análise e Interpretação dos Dados**

Nesta pesquisa, os dados coletados por meio do questionário foram analisados com o auxílio de uma planilha eletrônica . Foram calculados para cada item dos cinco blocos a média aritmética e o desvio padrão. Isso permitiu uma melhor visualização dos dados com relação às teorias estudadas.

A média aritmética foi utilizada em virtude desta ser uma medida central, que tende a tipificar ou a representar melhor um conjunto de números, ou seja, representa o centro de um conjunto de dados (STEVENSON, 1991).

Em primeiro lugar buscou-se a média aritmética do valor das quatro alternativas oferecidas para o grau de concordância em relação a cada afirmação. Assim,  $(1+2+3+4 = 10/4 = 2,5)$  encontrou-se que a média é 2,5. Daí convencionou-se que quanto maior fosse a proximidade de 1 (um) maior seria o nível de concordância. Em outras palavras, se a média estivesse compreendida entre 2,6 (dois virgula seis) e 4 (quatro) o grau de concordância seria menor e quanto mais próximo de 4 (quatro) maior seria o nível de discordância referente ao enunciado da questão.

Em relação ao desvio padrão quanto menor for o seu valor significa que a grande maioria dos estagiários concorda com as afirmativas propostas. Para Stevenson (1991, p.30) o desvio padrão “é umas das medidas mais comumente usadas para distribuições e desempenha papel relevante em toda a estatística”.

Vale registrar que todos os valores relativos foram calculados através do programa Excel com duas casas decimais.

Assim procedeu-se a análise quantitativa através dos dados obtidos, que foram complementados por uma análise de cunho qualitativo baseada nas respostas referentes às questões abertas. A análise qualitativa foi baseada na base teórica e nas observações feitas a partir das respostas relativas à prática expressa pelos alunos.

## **5. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Para Denker e Da Viá (2001, p. 170) a “análise dos dados sempre deverá ser efetuada em função do referencial teórico que serviu de base para o pesquisador formular e operacionalizar os conceitos e as variáveis definidas para a observação no decorrer da pesquisa.”



E1	reconheça e defina problemas	1,71	23	14	6	2	51,11	31,11	13,33	4,44
E2	encontre soluções	1,87	17	19	7	2	37,78	42,22	15,56	4,44
E3	pense estrategicamente	2,02	15	18	8	4	33,33	40,00	17,78	8,89
E4	realize modificações em processos produtivos	2,47	7	17	14	7	15,56	37,78	31,11	15,56
E5	realize ações preventivas	2,23	9	20	11	4	20,45	45,45	25,00	9,09
E6	transfira e generalize os meus conhecimentos	1,78	20	18	4	3	44,44	40,00	8,89	6,67
E7	exerça em diferentes aspectos, processos de tomada de decisão	2,14	14	14	12	4	31,82	31,82	27,27	9,09
E8	desenvolva expressões e comunicações compatíveis com o futuro exercício profissional	1,96	15	20	7	3	33,33	44,44	15,56	6,67
E9	reflita e compreenda processos produtivos relacionados às minhas atividades de estágio	2,02	10	24	9	1	22,73	54,55	20,45	2,27
E10	desenvolva raciocínio lógico para atuar em situações diversas	1,76	17	24	2	2	37,78	53,33	4,44	4,44
E11	desenvolva raciocínio crítico para atuar em situações diversas	1,80	17	22	4	2	37,78	48,89	8,89	4,44
E12	desenvolva raciocínio analítico para atuar em situações diversas	1,84	15	24	4	2	33,33	53,33	8,89	4,44
E13	desenvolva iniciativa	1,69	23	14	7	1	51,11	31,11	15,56	2,22
E14	desenvolva criatividade	1,82	19	17	7	2	42,22	37,78	15,56	4,44
E15	desenvolva determinação	1,64	26	11	6	2	57,78	24,44	13,33	4,44
E16	tenha visão política	2,16	14	16	9	6	31,11	35,56	20,00	13,33
E17	tenha visão administrativa	1,76	16	24	5	0	35,56	53,33	11,11	0,00
E18	tenha vontade de aprender	1,76	20	18	5	2	44,44	40,00	11,11	4,44
E19	seja aberto(a) a mudanças	1,77	20	15	6	2	46,51	34,88	13,95	4,65
E20	seja consciente das implicações éticas do futuro exercício profissional	1,75	18	19	7	0	40,91	43,18	15,91	0,00
E21	desenvolva a capacidade de transferir conhecimento de vida e experiência no próprio ambiente de estágio	1,78	20	17	6	2	44,44	37,78	13,33	4,44
E22	A comunicação desenvolvida no estágio favorece que eu negocie com pessoas	1,80	18	19	7	1	40,00	42,22	15,56	2,22

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Neste primeiro bloco os valores médios para os níveis de concordância ficaram entre 1,64 e 2,47, indicando uma percepção mais positiva por parte do aluno estagiário, do desenvolvimento no ECO, das habilidades e competências exigidas à sua formação educacional superior. Outro aspecto da análise que evidencia esse fato, é que dos 22 itens deste bloco, 18 concentraram-se entre as médias 1 e 2. Dentre estes, sobressaem-se os itens E15, E13, E1 e E20.

Percebe-se pela tabela 1 (um), que no estágio realizado os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua determinação (E15) e iniciativa (E13). Provavelmente isso acontece porque na realização das atividades os mesmos deparam-se frente a situações que requerem escolhas e atitudes, pois conforme será visto mais na frente essas atividades do estágio podem ser das mais simples até as mais complexas, exigindo realmente que o estagiário tenha determinação e iniciativa. Há também forte apontamento para o item referente ao reconhecimento e definição de problemas (E1), conforme se observa pela sua média apresentada na mesma tabela, no valor de 1,71.

Roesch (1999), acredita que o estágio proporciona ao aluno uma chance de aprofundar seus conhecimentos e habilidades em sua área de interesse e que esses conhecimentos se constroem inclusive quando o mesmo precisa levantar situações problemáticas na organização.

Quanto ao item “E20” relacionado à questão da ética profissional percebe-se também por meio das frequências descritas na referida tabela que o estagiário obtém conhecimento em relação a esta durante o estágio. Isso fica evidenciado principalmente pela frequência absoluta, onde percebe-se que nenhum dos respondentes apontou discordância total em relação ao item. Esses estagiários são os futuros administradores e vale ressaltar que na última pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA) em 2006, os administradores apontaram que o comportamento ético é a atitude que mais prepondera em seu aprendizado.

É mister ainda visualizar na tabela em questão os itens deste bloco que apresentaram as maiores médias os quais foram E7, E16, E5 e E4. Apesar desses itens apresentarem na tabela 1(um) as maiores médias do bloco, pela frequência visualiza-se que em três deles (E7, E16 e E5) mais de 63% da amostra apresentou alguma concordância em relação à questão, ou seja, apontaram o grau de concordância “1” ou “2”.

Quanto ao indicador “E4”, o mesmo refere-se a uma atitude de certa forma complexa e embora o estagiário desenvolva atividades também em nível complexo, nem sempre ele pode estar em condições de realizar “modificações em processos produtivos”, pois o mesmo ainda

encontra-se em processo de aprendizagem profissional conforme já mencionado anteriormente no conceito de estágio trazido por Amorim (1995), no capítulo dois.

## 5.2 Andragogia (A)

Neste bloco as médias foram menores que no primeiro, apresentando-se entre os valores de 1,53 a 2,29 mostrando que há evidência do uso dos princípios da Andragogia no processo de ensino-aprendizagem do ECO em Administração, conforme tabela dois.

Tabela 2: Grau de concordância dos estagiários em relação aos princípios da Andragogia

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência Absoluta				Frequência Relativa (%)			
				1	2	3	4	1	2	3	4
A1	Nas atividades realizadas no estágio, os orientadores levam em consideração a minha experiência	2,11	0,85	10	24	7	4	22,22	53,33	15,56	8,89
A2	As atividades que realizo no estágio são de ordem prática	1,78	0,81	19	19	5	2	42,22	42,22	11,11	4,44
A3	No estágio eu trabalho em algo realmente útil para a empresa	1,53	0,83	29	10	4	2	64,44	22,22	8,89	4,44
A4	Há, na organização, um supervisor que me oriente sobre as atividades	1,89	0,99	20	15	5	5	44,44	33,33	11,11	11,11
A5	O meu supervisor da organização me cobra resultados	1,69	0,75	21	18	5	1	46,67	40,00	11,11	2,22
A6	As pessoas da organização consideram a minha aprendizagem imediata no estágio como prioridade para a minha formação profissional	2,29	0,91	8	22	9	6	17,78	48,89	20,00	13,33

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Conforme tabela dois, os itens “A3” e “A5” apresentaram respectivamente as menores médias do bloco (1,53 e 1,69) reforçando o que foi afirmado sobre o uso da Andragogia durante o estágio.

Subtende-se que se o estagiário lida com atividades realmente úteis para a organização (A3) e é cobrado por apresentar resultados (A5), isso poderá levá-lo a desenvolver uma automotivação para a aprendizagem durante a realização do ECO. A motivação para a

aprendizagem é um dos principais fatores presentes na Andragogia, citado anteriormente por Oliveira (1999) no capítulo três.

Quanto à praticidade das atividades de estágio (A2), esta foi mencionada anteriormente no quadro dois por Cavalcanti (2006) como um dos fatores que proporcionam aprendizagem ao aluno adulto. Para o autor os adultos “Aprendem o que realmente precisam saber. Aplicação prática na vida diária”.

A supervisão do estágio vista no item “A4” da tabela dois apesar de ter apresentado uma média não muito alta de 1,89 traz certa preocupação no que se refere ao desvio padrão que é o mais alto deste bloco, 0,99. Percebe-se ainda no mesmo item uma frequência relativa razoável de respostas referentes à discordância, totalizando 22,22% (11,11% + 11,11%). Isso pode estar relacionado ao fato relatado no capítulo dois, onde mencionou-se que embora haja um supervisor designado pela instituição de ensino, as empresas/instituições concedentes de estágio, em sua maioria, não tem condições de disponibilizar um funcionário que possa acompanhar rigorosamente o estagiário em suas atividades.

No que se refere ao item “A1”, apesar de ter sido a segunda maior média vista na tabela dois, percebe-se uma frequência relativa de respostas em nível de concordância total (1) e parcial (2) totalizando a soma de um alto percentual em 75,55%, o que reflete numa visão não muito negativa do resultado da questão.

Conforme citado no capítulo três, Scremin (2001, p.43) descreve o terceiro pressuposto chave para a educação de adultos identificado por Lindeman: “a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências”.

O quesito “experiência” é importante na Andragogia também na visão dos estudiosos do assunto citados no desenvolvimento deste trabalho: Madeira (1999) e Oliveira (1999). Já o item “A6” da tabela dois apresenta a maior de todas as médias deste bloco, o que traz uma reflexão sobre qual será a visão das pessoas numa organização com relação à aprendizagem do

estagiário naquele ambiente para a sua formação educacional superior. Provavelmente essas pessoas percebem mais o que o estágio proporciona de imediato à empresa.

### 5.3 Aprendizagem Situada (AS)

Tabela 3: Grau de concordância dos estagiários em relação aos princípios da Aprendizagem Situada

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência Absoluta				Frequência Relativa (%)			
				1	2	3	4	1	2	3	4
AS1	O estágio acontece num contexto real da minha futura profissão	2,09	1,03	15	18	5	7	33,33	40,00	11,11	15,56
AS2	No estágio, há o apoio de profissionais da organização para o desenvolvimento das atividades	2,04	0,79	11	23	9	2	24,44	51,11	20,00	4,44
AS3	No estágio, há atividades que requerem discussão/reflexão em grupo	1,98	0,97	17	15	8	4	38,64	34,09	18,18	9,09
AS4	O estágio permite uma interação social com os colaboradores da Organização	1,89	0,99	21	12	8	4	46,67	26,67	17,78	8,89
AS5	O estágio me proporciona observar e perceber os diferentes comportamentos próprios da organização	1,70	0,87	23	13	6	2	52,27	29,55	13,64	4,55
AS6	O estágio me leva a descobrir regras e normas não explícitas, mas que estão presentes nas atividades da organização	1,73	0,86	22	14	6	2	50,00	31,82	13,64	4,55
AS7	No estágio, há o convívio com profissionais de outras áreas	2,00	1,03	18	15	6	6	40,00	33,33	13,33	13,33
AS8	O estágio me proporciona a oportunidade de aplicar teorias e estratégias na prática	2,13	0,96	13	18	9	5	28,89	40,00	20,00	11,11

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Neste bloco as médias das respostas ficaram em torno de 1,70 e 2,13, podendo ser vistas na tabela três. Esses valores indicam a presença e princípios da Aprendizagem Situada no ECO em Administração através da percepção dos estagiários, pois todas as afirmações tiveram médias inferiores a 2,5 prevalecendo o grau de concordância (1 ou 2).

Os itens que apresentaram as menores médias deste bloco, o “AS5” e o “AS6”, referem-se a comportamentos e atitudes relacionados à cultura da organização e das pessoas que

nela trabalham. Com isso, subteende-se que o ECO muito proporciona ao estagiário o contato com a cultura destes. A relação da Aprendizagem Situada e a cultura foi mencionada no capítulo três através de Moraes (2000).

Os itens “AS4”, “AS3” “AS7” e “AS2” como se vê estão ligados ao relacionamento interpessoal do estagiário com os outros membros da organização e reforçam uma boa ocorrência deste durante a realização do ECO indicando a presença da Aprendizagem Situada, pois conforme descrito no capítulo três, esse tipo de aprendizagem dá ênfase às relações concretas entre as pessoas. A teoria parte do pressuposto que os aprendizes assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que interagem com outros profissionais (LAVE; WENGER, 1991).

Ressalta-se ainda, com relação aos quatro itens citados (“AS4”, “AS3” “AS7” e “AS2”) que a partir do desvio-padrão e das frequências vistos na tabela três os níveis de concordância (1 e 2) e principalmente os de discordância (3 e 4) mostram-se bastante próximos uns dos outros, o que evidencia a coerência das respostas por parte dos estagiários.

Quanto aos itens “AS1” e “AS8”, ainda vistos na tabela três, os mesmos referem-se a questões relacionadas à praticidade e ao contexto em que as atividades do estágio são realizadas pelo estagiário. Apesar de serem os itens que apresentam as maiores médias, somando-se as frequências relativas destes relacionadas aos níveis de concordância (1 e 2) obtém-se um valor de mais de 65%. Esse percentual representa 32 estudantes de um total de 45 estudantes pesquisados. Isso evidencia a Aprendizagem Situada no ECO de acordo com a percepção de Lave e Wenger (1991) citada anteriormente no capítulo três, pois para eles há uma forte ligação entre a aprendizagem e a prática do trabalho e essa teoria percebe que o aprendizado, como ocorre normalmente, é uma função do contexto, da atividade e da cultura na qual ele ocorre.

#### **5.4 Aprendizagem Experiencial (AE)**

A média das respostas quanto à concordância encontradas neste bloco ficou entre 1,38 a 2,09, indicando que a Aprendizagem Experiencial (AE) é bastante presente na realização do ECO em Administração.

Conforme tabela quatro, os três itens que apresentaram as menores médias, “AE7”, “AE5” e “AE6” estão relacionados respectivamente ao contato com experiências, informações e percepções até então não conhecidas pelos estagiários, refletindo que isso foi possível por conta da realização do ECO. Seguindo os valores crescentes da média tem-se os itens “AE8”, “AE9” e “AE10” que são referentes à questão da cultura e refletem que o estágio proporciona ao estudante de Administração forte contato com esta, nas suas diversas formas, evidenciando o que na verdade já foi percebido no bloco anterior, o da Aprendizagem Situada (AS), em seus itens “AS5” e “AS6”.

Percebe-se na tabela quatro, por meio das frequências do item “AE11”, que 80% dos respondentes, ou seja, 36 dos 45 estagiários pesquisados, apontaram níveis de concordância com relação à troca de conhecimentos e experiências com os colaboradores da organização, isso proporciona ao estagiário o estabelecimento de uma rede de relacionamentos, hoje considerado fator importante na carreira de qualquer profissional, além de diversificar os seus conhecimentos e experiências.

Percebe-se também pelas frequências dos itens “AE1” e “AE2”, que a realização das atividades de estágio proporcionam mudanças nas formas de agir e refletir do estagiário em um nível expressivo, pois conforme se vê pela frequência relativa, mais de 75% dos alunos pesquisados responderam para esses itens as alternativas de concordância (1 ou 2). Isso evidencia que o estagiário tem a oportunidade de vivenciar as duas fases que fazem parte da construção da aprendizagem segundo a teoria da Aprendizagem Experiencial, que é a Experimentação Ativa e a Observação Reflexiva conforme explicadas no capítulo três. Na primeira, o aprendiz aprecia o cumprimento das tarefas e influencia as pessoas por meio das ações, ele tem o interesse em descobrir como teorias e esquemas funcionam na prática, as ações prevalecem. A segunda permite ao aprendiz observar e refletir simultaneamente permitindo a transformação de idéias anteriores em novas, a partir de mecanismos internos, pessoais, a reflexão prevalece (IGARI, 2003).

Tabela 4: Grau de concordância dos estagiários em relação aos princípios da Aprendizagem Experiencial.

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência Absoluta				Frequência Relativa (%)			
				1	2	3	4	1	2	3	4
AE1	A realização das atividades de estágio proporcionam mudanças na minha forma de agir	2,09	0,72	8	27	8	2	17,78	60,00	17,78	4,44
AE2	A realização das atividades de estágio proporcionam mudanças na minha forma de refletir	1,91	0,78	15	20	9	1	33,33	44,44	20,00	2,22
AE3	Minhas experiências são imprescindíveis para o desenvolvimento das atividades de estágio	1,98	0,87	16	14	13	1	36,36	31,82	29,55	2,27
AE4	Minhas experiências são imprescindíveis para a reflexão das atividades de estágio	1,95	0,80	15	16	13	0	34,09	36,36	29,55	0,00
O estágio me permite o contato com:											
AE5	Novas informações	1,42	0,75	31	11	1	2	68,89	24,44	2,22	4,44
AE6	Novas percepções	1,49	0,69	27	15	2	1	60,00	33,33	4,44	2,22
AE7	Novas experiências	1,38	0,68	32	10	2	1	71,11	22,22	4,44	2,22
AE8	padrões de comportamentos próprios da instituição/comunidade/empresa	1,53	0,75	27	13	4	1	60,00	28,89	8,89	2,22
AE9	crenças próprias da instituição/comunidade/empresa	1,71	0,75	21	16	8	0	46,67	35,56	17,78	0,00
AE10	com os valores próprios da instituição/comunidade/empresa	1,71	0,78	21	17	6	1	46,67	37,78	13,33	2,22
AE11	O estágio me proporciona a troca de conhecimentos e experiências com os colaboradores diversos da instituição/comunidade/empresa	1,78	0,81	20	16	8	1	44,44	35,56	17,78	2,22

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Os itens “AE3” e “AE4” da tabela quatro, mostraram por meio das suas frequências que as experiências dos estagiários são importantes para o desenvolvimento e reflexão das atividades desenvolvidas neste, pois houve uma maior concentração de respostas desses itens nas alternativas de concordância (1 e 2). No que se refere à experiência, esta também faz parte de uma das quatro fases que compõem a construção da aprendizagem segundo a teoria da Aprendizagem Experiencial, que é a Experiência Concreta. Nesta, conforme relatou-se no capítulo três, “o aprender é o resultado de uma experiência específica e do seu relacionamento com esta experiência” (IGARI, 2003).



	meu autoconhecimento	1,70	0,85	22	14	5	2	51,16	32,56	11,63	4,65
IE2	O estágio permite que eu perceba minhas competências/capacidades	1,71	0,83	22	16	5	2	48,89	35,56	11,11	4,44
IE6	O estágio me proporciona uma auto-reflexão/observação dos meus pensamentos	1,71	0,81	22	15	7	1	48,89	33,33	15,56	2,22
IE1	O estágio permite que eu perceba minhas deficiências	1,73	0,80	20	19	4	2	44,44	42,22	8,89	4,44
IE4	O estágio me proporciona uma auto-reflexão/observação dos meus sentimentos	1,78	0,79	19	18	7	1	42,22	40,00	15,56	2,22
IE3	O estágio permite que eu perceba minhas emoções e sentimentos	1,91	0,81	15	21	7	2	33,33	46,67	15,56	4,44

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Percebe-se pela tabela cinco que as médias das afirmações ligadas à aptidão autoconsciência foram baixas. Conforme já descrito no capítulo três, a partir da autoconsciência, ou seja, com a observação e percepção das próprias atitudes, pensamentos e sentimentos tem-se um controle sobre as situações possibilitando mudanças no percurso e aprendizagem. Assim o aluno de Administração, por meio desta aptidão desenvolvida no estágio, pode buscar mudanças e ainda aprender.

## AUTOCONTROLE

Tabela 6: Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão autocontrole

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência Absoluta				Frequência Relativa (%)			
				1	2	3	4	1	2	3	4
IE9	O estágio permite que eu desenvolva meu equilíbrio emocional (reter ou expressar minhas emoções nos momentos	1,96	0,94	18	14	10	3	40,00	31,11	22,22	6,67

	mais oportunos)										
IE8	O estágio permite que eu resolva problemas baseados em minhas emoções	2,29	1,00	11	17	10	7	24,44	37,78	22,22	15,56

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Para Golleman (2005) a capacidade de controlar as próprias emoções é considerada uma grande virtude diante do mundo moderno e pode facilitar para a pessoa inclusive a realização das suas atividades. Dessa forma, se o estágio permite ao estagiário desenvolver o autocontrole certamente o permite encontrar melhores formas de conduzir as suas atividades preparando-o para o exercício da sua futura profissão. Isso ocorre com os estagiários de Administração da UFC conforme se vê os valores das médias das afirmações referentes a aptidão autocontrole.

## AUTOMOTIVAÇÃO

Os itens referentes à automotivação, como se vê na tabela sete, apresentam médias menores que 2,5. Isso indica que por meio do ECO o estagiário pode tornar-se uma pessoa automotivada e que poderá atingir seus objetivos, de acordo com a idéia de Golleman (2005) já trazida neste trabalho de que a motivação positiva tem papel importante na conquista de um objetivo. Os objetivos fazem parte da vida de todo profissional e neste caso o estudante de Administração aprende a conquistá-los por conta das motivações obtidas.

Tabela 7: Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão automotivação

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência Absoluta				Frequência Relativa (%)			
				1	2	3	4	1	2	3	4
IE20	O estágio me motiva para a vida	1,89	0,90	18	17	7	3	40,00	37,78	15,56	6,67
IE15	O estágio me proporciona motivações para a minha auto-estima	2,00	0,83	13	20	9	2	29,55	45,45	20,45	4,55

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

## EMPATIA

Na tabela oito observam-se as médias dos itens relacionados à aptidão empatia as quais ficaram entre os valores 1,64 e 2,04. Esses valores também são menores que 2,5 e mostram que a maior parte dos estagiários concordam que a empatia pode ser vista e/ou aprendida durante o estágio. Isso reflete conforme os itens dessa tabela, que o ECO contribui para a formação educacional do estudante de Administração tendo em vista que por meio da empatia o aluno pode tornar-se um profissional que possua uma boa comunicação e tenha ética, moral e respeito para com o outro.

Tabela 8: Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão empatia

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência Absoluta				Frequência Relativa (%)			
				1	2	3	4	1	2	3	4
IE10	O estágio permite que eu tenha uma boa comunicação com o outro	1,64	0,76	23	16	5	1	51,11	35,56	11,11	2,22
IE13	O estágio permite que eu respeite a individualidade do outro	1,64	0,85	25	13	5	2	55,56	28,89	11,11	4,44
IE12	O estágio permite que eu me ponha no lugar do outro (empatia)	1,78	0,81	20	16	8	1	44,44	35,56	17,78	2,22
IE16	O estágio me proporciona o desenvolvimento da ética, moral e respeito para com o outro	1,91	0,89	17	18	7	3	37,78	40,00	15,56	6,67
IE17	O estágio me proporciona sensibilidade aos sentimentos dos outros	2,04	0,84	11	25	5	4	24,44	55,56	11,11	8,89

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

## SOCIABILIDADE

A tabela nove, referente à aptidão sociabilidade, mostra que suas médias de concordância ficaram entre 1,67 e 1,89, valores menores que 2,5 e que expressam a presença da aprendizagem dessa aptidão durante o estágio. Isso é bastante positivo para a formação do estagiário, pois reflete que durante o estágio, no contato com outros profissionais o mesmo aprende a conviver bem em sociedade e isso servirá não somente para o exercício das suas atividades profissionais, mas para qualquer convívio em grupo que for necessário.

Tabela 9: Média referente ao grau de concordância atribuído pelos estagiários de acordo com a aptidão sociabilidade

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência Absoluta				Frequência Relativa (%)			
				1	2	3	4	1	2	3	4
IE11	O estágio permite que eu tenha um bom relacionamento com o outro	1,67	0,87	24	15	3	3	53,33	33,33	6,67	6,67
IE18	O estágio me proporciona a adaptação à pessoas de diferentes estilos	1,67	0,87	25	12	6	2	55,56	26,67	13,33	4,44
IE14	O estágio permite que eu conduza adequadamente o relacionamento com as pessoas	1,73	0,89	22	15	4	3	50,00	34,09	9,09	6,82
IE19	O estágio permite uma convivência positiva com as pessoas e o respeito às suas individualidades	1,89	0,90	18	17	7	3	40,00	37,78	15,56	6,67

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Conforme descrito no item 4.4.1 deste trabalho, a segunda parte do questionário foi composta por perguntas subjetivas relacionadas diretamente ao Estágio Curricular Obrigatório (ECO), as quais serão analisadas a seguir.

Primeiramente solicitou-se que o estagiário descrevesse as três principais atividades que o mesmo desenvolveu no estágio. As respostas obtidas nessa questão foram diversificadas, porém percebeu-se que muitas delas referiam-se a mesma atividade e apenas eram escritas de formas diferentes. Assim, com o objetivo de visualizá-las melhor, elas foram agrupadas de acordo com a natureza das ações de estágio e postas em tabela, com as suas respectivas Frequência Relativa (FR) e Frequência Absoluta (FA), em ordem decrescente.

Tabela 10: Frequências relativa e absoluta referente as três principais atividades de estágio realizadas pelos estagiários

Natureza da atividade de estágio	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta
Atendimento a clientes/Banco dados/Relatórios/Documentos	48,88	22
Financeira	8,88	4
Recursos Humanos	8,88	4
Projetos/Pesquisa	8,88	4
Vendas	6,66	3
Treinamento	4,44	2

Almoxarifado/Estoque	4,44	2
Consultoria	2,22	1
Supervisão	2,22	1
Informática	2,22	1
Eventos	2,22	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>45</b>

Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Percebe-se por meio da tabela dez que a maior parte (48,88%) dos alunos pesquisados realizam em seu estágio atividades relacionadas ao contato com clientes juntamente com atividades mais burocráticas. Considera-se este fato positivo tendo em vista que nesse contato com o cliente o estagiário vivencia diversas situações que requerem negociação, resolução de problemas, desenvolvimento de comunicação, empatia, sociabilidade, dentre outros, e ainda oportuniza o contato com pessoas de culturas e comportamentos diferentes. Todos esses aspectos também são vivenciados pelos alunos quando realizam atividades relacionadas a vendas, as quais nesta pesquisa representou a terceira maior frequência relativa, 6,66 (%).

As atividades relativas as áreas financeira, de recursos humanos e de projetos e pesquisa apresentaram a segunda maior frequência relativa (8,88%), conforme se vê na tabela dez. Ao desenvolverem atividades num setor de recursos humanos e/ou num setor financeiro, os alunos têm a oportunidade de conhecerem o real funcionamento dos mesmos, no dia-a-dia da empresa. Seja qual for a área em que esses futuros administradores irão atuar como profissionais é mister que os mesmos conheçam o funcionamento de tais setores, pois por menor que seja uma empresa ela é composta por estes, embora nem sempre formalizados. Possuir o conhecimento sobre projetos e pesquisas também é muito importante para um administrador, pois com esses conhecimentos fica mais fácil visualizar qualquer ação a ser implementada na organização e obter informações mais concretas referente a assuntos ligados à ação. Além disso, todas essas quatro áreas de atividades são vistas na realização do curso de Administração e com a vivência prática delas certamente esses estagiários apresentarão maior facilidade em assimilar as disciplinas, conforme já mencionado no capítulo dois onde se afirma que por meio do estágio o aluno vivencia no dia-a-dia a prática do que estuda na Instituição de Ensino, facilitando-lhe inclusive na assimilação das disciplinas. Esses mesmos aspectos podem ser considerados para as atividades relativas a área de treinamento, almoxarifado e estoque, que apresentaram uma frequência relativa de 4,44%.

No que se refere às atividades que apresentaram a menor frequência (2,22%), vale ressaltar que com exceção da atividade “eventos”, as demais são desenvolvidas por estagiários que na verdade encontram-se na empresa também na condição de funcionários. Isso explica inclusive a complexidade das atividades, que são as de “consultoria” e “supervisão”, pois estas não deveriam ser executadas por alunos ainda na fase do estágio. Vale chamar a atenção também para a atividade “informática”, a qual não é relacionada à área de Administração e por isso não deveria fazer parte das atividades de um estagiário de Administração, embora hoje o conhecimento de informática seja básico para quase todas as profissões.

Geralmente os alunos encontram-se trabalhando na época da realização da disciplina de Estágio Supervisionado e decidem realizar o estágio na empresa em que são funcionários, isso pode apresentar vantagens e desvantagens, conforme já descrito neste trabalho. É importante considerar que esta afirmação tem respaldo em Roesch quando diz:

Entre as vantagens, destacamos a familiaridade com o ambiente e a possibilidade de realizar um trabalho que aumente a visibilidade do aluno como profissional junto aos seus superiores. As principais desvantagens seriam primeiro quanto a um possível viés do aluno por estar acostumado com o ambiente – de fato, muitas vezes um observador de fora vê os problemas com mais clareza. Outra desvantagem diz respeito a uma possível resistência por parte de colegas e superiores, que podem vir a sentir-se intimidados a fornecer informações, especialmente por não terem certeza quanto a seu uso. (ROESH, 1999, p. 37-38).

Todas as atividades descritas como principais pelos estagiários favorecem ainda o contato do aluno estagiário com a tecnologia contribuindo para os seus conhecimentos técnicos, imprescindíveis nesse mercado globalizado.

Na segunda questão subjetiva foi solicitado para o estagiário descrever as suas maiores limitações ou dificuldades percebidas na realização do estágio para a sua aprendizagem.

As dificuldades mais apresentadas pelos alunos estagiários foram, com frequência de 13,33% : 1) a concentração de poder e tomada de decisão nas mãos de um ou poucos colaboradores; 2) más condições estruturais e financeiras de estágio e 3) a falta de interesse dos colaboradores em relação ao aprendizado do estagiário.

Quanto aos dois primeiros itens acima na verdade os mesmos não afetam apenas o aprendizado do estagiário, mas inclusive todo o processo de trabalho da empresa, porém, infelizmente essa é a realidade de muitas organizações. No caso da empresa ser privada, isso depende primeiramente do proprietário em querer mudar e em seguida dos colaboradores. No caso da empresa ser pública, esses problemas podem ser mais complexos, tendo em vista a burocratização e falta de recursos no setor público. Nos dois casos infelizmente a Instituição de Ensino não pode interferir, pois são questões voltadas à administração dessas organizações.

Em relação ao item três talvez fosse interessante que antes da entrada de qualquer estagiário na empresa todos os colaboradores fossem conscientizados sobre o objetivo do estágio e incentivados a contribuir para o aprendizado do estagiário. Assim, toda a empresa poderia perceber a importância e o intuito do estágio e contribuir para que o mesmo aconteça de forma construtiva ao aprendizado do aluno.

As dificuldades mais apontadas, em segundo lugar (11,11%), pelos respondentes, foram: 1) o relacionamento com pessoas diferentes; 2) o excesso de atividades e 3) a pouca correlação das atividades com o curso.

A dificuldade considerada número um, apontada pelos estagiários, se analisada de forma crítica, pode apresentar-se como uma contribuição ao seu processo de aprendizagem, tendo em vista que o contato com pessoas diversas permite que se aplique algumas características relativas à inteligência emocional mencionadas no capítulo três deste trabalho: Para relacionar-se bem com o outro de forma a entender seus sentimentos, exige-se o amadurecimento da sociabilidade, do autocontrole e da empatia. Viver em socialização permite ao homem a construção de valores que possibilitam o amadurecimento das emoções e o respeito a si e aos outros (GOLLEMAN, 2005).

O ponto dois referente ao “excesso de atividades” é preocupante, pois o estagiário encontra-se em período de aprendizagem e o ideal seria não haver sobrecarga de atividades, para que estas pudessem ser realizadas de maneira mais proveitosa, gerando novos conhecimentos e saberes ao aluno estagiário. Porém, a realidade que o futuro administrador encontrará quando

tornar-se um profissional certamente será a de um mercado turbulento e exigente, e nesse caso o estagiário já vai familiarizando-se com o ambiente profissional.

Quanto à dificuldade de haver “pouca correlação das atividades com o curso”, não significa que o ECO não possa está contribuindo para a formação educacional e aprendizagem do estagiário, pois conforme se percebe no capítulo dois “as mudanças no mercado de trabalho exigem cada vez mais que os profissionais diversifiquem seus conhecimentos e habilidades”.

As respostas mais apontadas em terceiro lugar, com 6,66% de frequência foram:

1. a inflexibilidade dos funcionários com relação a mudanças, a falta de motivação dos mesmos e o excesso de burocracia na realização das atividades;
2. a realização de atividades rotineiras;
3. o excesso de responsabilidade;
4. a falta de uma orientação mais rigorosa por um supervisor na empresa;
5. a falta de planejamento das atividades por parte da empresa.

O primeiro item, embora interfira na realização das atividades dos alunos estagiários dificultando sua aprendizagem, envolve questões bastantes complexas voltadas à própria organização, vão além das situações relacionadas ao ECO e não cabem neste trabalho.

A questão referente a “realização de atividades rotineiras” traz o questionamento: Até que ponto o estagiário realiza atividades rotineiras porque a empresa lhe impõe? Será que o mesmo realmente não têm condições de realizar atividades mais interessantes, se buscar exercê-las por vontade própria?

No que se refere ao “excesso de responsabilidade”, isso pode parecer de imediato um problema para o estagiário que ainda está vivenciando os primeiros contatos com o mercado de trabalho, porém, se ele tem muita responsabilidade certamente é porque se envolve com as principais atividades da empresa, sendo provavelmente as mais complexas e que contribuirão de forma expressiva para o seu aprendizado.

Quanto ao item quatro, conforme foi descrito anteriormente, infelizmente “as unidades concedentes de estágio nem sempre têm condições de disponibilizar um funcionário para acompanhar seu estagiário de forma criteriosa”. Isso acarreta numa maior responsabilidade por parte das IES, que devem tomar quase toda a responsabilidade do acompanhamento do estágio.

Em relação à “falta de planejamento das atividades por parte da empresa”, este também embora afete a aprendizagem do aluno no estágio, infelizmente trata-se de um problema que cabe apenas à empresa e não está diretamente ligado ao estágio.

Além das limitações discutidas anteriormente, os estagiários apontaram, numa menor proporção, as seguintes: pouca autonomia, falta de motivação, falta de treinamento, falta de comunicação entre colaboradores, pouca responsabilidade, pouca oportunidade para desenvolver a criatividade, subordinação à pessoas incapazes e realização de normas que não se acredita.

Conforme mencionado no capítulo um deste trabalho, independente da natureza das atividades exercidas durante o estágio, com a prática destas será mais fácil para o aluno de Administração perceber suas deficiências e conseqüentemente aprimorá-las. Isso é o que leva o estagiário ao aprendizado contínuo e proporciona-lhe uma boa formação educacional superior.

A terceira pergunta subjetiva solicitou ao estagiário que o mesmo descrevesse a atuação do seu professor-orientador.

Para uma melhor visualização das respostas referente a esta pergunta, elaborou-se o gráfico 1:

Gráfico 1: Atuação do professor orientador de estágio na visão do estagiário



Gráfico 1: Atuação do professor orientador de estágio na visão do estagiário  
Fonte: Pesquisa Direta (2007)

Percebe-se no gráfico que a maior parte dos estagiários, 71% do total, avaliaram de forma positiva a atuação do seu professor orientador durante o estágio. Enquanto que um percentual bem mais baixo, em torno de 11% do total, apontou que a atuação deste é fraca.

Um percentual de 11% dos alunos responderam não haver atuação do seu professor orientador e 7% deles não responderam a questão.

Com esses dados, fica visível que os alunos estagiários têm um bom apoio dos seus orientadores durante a realização do ECO. Esse apoio parece contribuir bastante para o processo de aprendizagem do estagiário, tendo em vista que o orientador, conforme mencionado no capítulo três “influi fortemente na educação e desenvolvimento do estagiário” e que o aspecto da supervisão está presente nas teorias de aprendizagem vistas nesse estudo, como sendo um fator imprescindível à aprendizagem.

Seguem alguns comentários dos estagiários que apontaram haver uma forte atuação do professor orientador na realização do ECO no quadro 9:

<b>COMENTÁRIOS</b>
“de plena importância para o estagiário, pois serve como guia e suporte para o mesmo”
“leva o aluno a refletir sobre a importância da experiência de estágio não apenas para o

currículo, mas para a vida”
“essencial para o desenvolvimento e o aprendizado”
“procura ouvir as dúvidas, aconselha as atividades, cobra resultados, ensina processos e rotinas”
“tem bastante interesse em desenvolver o senso crítico da turma em relação a organização que trabalha e busca de soluções”
“um profissional atento ao mercado, extremamente observador em nossas experiências profissionais e um comportamento crítico, sempre sugerindo novas idéias e soluções para problemas diversos”
“ele respeita a consciência crítica do aluno e o incentiva a pensar, criativamente, em novas ações, ou soluções para os problemas da empresa. Ele também proporciona a troca de experiência entre os alunos”

Quadro 9: Atuação do professor orientador do estágio na opinião dos estagiários de Administração.

Fonte: Pesquisa direta (2007)

Vale ressaltar que como o questionário garantiu o anonimato não é possível identificar os autores das afirmações acima.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar a situação do desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório (ECO) em Administração da UFC, levando-se em consideração a visão dos próprios estagiários.

Teve-se como objetivo principal avaliar a percepção dos estagiários com relação a sua aprendizagem durante o processo de educação superior através do ECO. Para tanto, realizou-se a pesquisa bibliográfica e documental referente aos assuntos: educação superior em Administração, estágio, aprendizagem e competência e uma pesquisa de campo com 45 estagiários.

A questão básica que norteou o estudo foi: Qual a contribuição do Estágio Curricular Obrigatório na educação superior dos estudantes de Administração da Universidade Federal do Ceará?.

A partir deste questionamento elaborou-se os seguintes objetivos:

1. Descobrir o grau de contribuição do ECO para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes de Administração.
2. Determinar em que grau cada uma das teorias da Andragogia, Aprendizagem Situada, Aprendizagem Experiencial e Inteligência Emocional são refletidas na realização do ECO em Administração.
3. Identificar limitações que o ECO proporciona a aprendizagem e educação superior do estudante de Administração.

Pelo que foi constatado nos resultados obtidos com a pesquisa pode-se afirmar que os objetivos citados foram atingidos.

Quanto aos pressupostos seguem-se o que se pode observar pelo estudo realizado:

1. O ECO contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração.

Os resultados demonstraram que este pressuposto pode ser considerado verdadeiro pelo fato de que a maior concentração das respostas dadas pelos estagiários foram em torno dos níveis de concordância (concorda totalmente e concordar parcialmente) com as afirmativas

referentes às competências e habilidades mínimas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais presentes no bloco “Educação Superior em Administração”.

2. O ECO reflete uma fundamentação teórica apoiada nos conceitos de Andragogia, Aprendizagem Situada, Aprendizagem Experiencial e Inteligência Emocional, nas suas atividades.

Após análise dos dados de cada um dos blocos referentes a essas teorias chegou-se as seguintes conclusões:

- Há a presença da Andragogia na forma como as atividades de estágio são conduzidas, pois mais de 60% dos alunos estagiários pesquisados optaram por alguma das respostas de concordância (concorda totalmente e concordá parcialmente) em todas as afirmativas relativas a esta teoria.

- A teoria da Aprendizagem Situada mostrou-se presente nas atividades de estágio tendo em vista que mais de 68% dos respondentes apontaram para as alternativas de concordância em todas as afirmativas referentes a esta teoria.

- A teoria da Aprendizagem Experiencial faz parte das atividades do ECO, pois mais de 68% dos estagiários apresentaram algum dos níveis de concordância em todas as afirmativas baseadas nessa teoria.

- Os aspectos relacionados à Inteligência Emocional mostraram-se presentes na realização das atividades do ECO tendo em vista que 95% das afirmativas relacionadas a este bloco tiveram respostas em algum dos níveis de concordância por pelo menos 75% dos estagiários.

Diante ao exposto percebe-se que as atividades de estágio do ECO refletem uma fundamentação teórica apoiada nos conceitos discutidos na revisão de literatura desse estudo referentes a Andragogia, Aprendizagem Situada, Aprendizagem Experiencial e Inteligência Emocional.

3. O ECO carece de fundamentação teórica clara nas suas atividades

Através dos resultados apresentados anteriormente, referentes a cada uma das teorias da aprendizagem estudadas e tendo-se como base as considerações apresentadas para o pressuposto dois, percebeu-se que há uma boa presença dessas teorias durante a realização das atividades no ECO e com isso o pressuposto não foi considerado verdadeiro.

Finalmente, como sugestão para novos estudos sobre o tema, oferece-se o seguinte:

1. que seja realizada uma pesquisa mais aprofundada referente ao estágio, levando-se em consideração as habilidades e competências de um modo geral, não só as exigidas pelo Conselho de Educação;

2. que se realize um estudo para investigar mais a fundo sobre a existência de uma fundamentação teórica proposta para o ensino do estágio curricular supervisionado em Administração, podendo abordar inclusive outras teorias da aprendizagem além das vistas aqui;

3. que se realizem estudos para identificar de que maneira a Instituição de Ensino pode contribuir mais para o melhor aproveitamento das disciplinas de Estágio Supervisionado por parte dos estagiários.

## **BIBLIOGRAFIA**

AMENILDE, Bandeira Reis. **Análise de competências dos docentes de administração do ensino superior**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

AMORIM, Tânia Nobre. **Estágios em administração: operação tapa buracos?**. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 1995. Rio de Janeiro: ENANPAD, 1995. CD ROM

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

BENEDICTO, Samuel de Carvalho de; BRITO, Mozar José de. **Aprendizagem Transformativa no Espaço Organizacional: Revisão Conceitual e Contribuições para os Estudos Organizacionais.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 2004. Curitiba:ANPAD, 2004. CD ROM

BERNDT, Alexander; IGARI, Camila. **Um teste com a proposta brasileira para o “Inventário de Estilos de Aprendizagem” de David Kolb.** In: VIII SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO. 2005. São Paulo:VIII SEMEAD, 2005. CD ROM

BERTELLI, Luiz Gonzaga. Integração: saber e fazer. **Revista Agitação.** Ano IX, n. 48. Publicação CIEE Nacional. Nov/Dez de 2002.

\_\_\_\_\_, Luiz Gonzaga. **Profissões 2005: guia para ajudar os jovens estudantes na escolha da carreira.** São Paulo: CIEE, 2004.

\_\_\_\_\_, Luiz Gonzaga. Manual das Instituições de Ensino.CIEE, 2003.

BEUREN, Ilse Maria. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática.** São Paulo: Atlas, 2003.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Mariana; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação: estágio supervisionado.** 3. ed. São Paulo: Thompson Learning, 2003.

BIGGE, Morris L. **Teorias da Aprendizagem para Professores.** São Paulo: E.P.U., 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer N.º CNE/CES 0146/2002.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 11 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. **Legislação.** Disponível em: [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br). Acesso em 05 jun. 2006.

CAMPOS, Dinah M.S. **Psicologia da aprendizagem.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Osni Camargo. **Avaliação do Desenvolvimento de Competências e Habilidades: uma proposta de arquitetura de sistema de controle acadêmico para *feedback* de aprendizagem, em curso de graduação em administração.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Patrícia Bellotti. **A formação do administrador: uma nova proposta pedagógica.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2000.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAVALCANTI, R. A. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos**. Disponível em: <<http://ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 08 ago. 2006.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de Aprendizagem em Universitários**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

CERVO, A. L; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Makron, 1996.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COCHRAN, W. G. *Sampling Techniques*, 3d ed. New York: Wiley, 1977

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Legislação**. Disponível em: <[www.cfa.org.br](http://www.cfa.org.br)> Acesso em: 18 out. 2006.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pámela. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DENCKER, A. de F. M.; DA VIÁ, S. C. **Pesquisa empírica em ciências humanas** (com ênfase em comunicação). São Paulo: Futura, 2001.

DOMINGUES, Adélia Augusto. **Estágio Acadêmico**. Disponível em: <[http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/estágio/mpt\\_adelia\\_domingues-texto.pdf](http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/estágio/mpt_adelia_domingues-texto.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2002.

DRUCKER, Peter. **Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século**. São Paulo: Pioneira, 1992.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

FARAGO, Jorge Luiz. **O Ensino da História da Matemática à sua Contextualização para uma aprendizagem significativa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

FARIA FILHO, José Alves de. **Estágio Curricular Supervisionado: Análise de um mecanismo de ensino-aprendizagem e de cooperação universidade-empresa do curso superior de tecnologia em**

mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

FERRAZ, S. F.de S.; SOUZA, L L.C.de; FURTADO, M. T. M.. **Análise da Formação em Administração na Perspectiva das Inclinações Profissionais**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 2005. Brasília. Anais...Brasília:ANPAD, 2005. CD ROM

FERREIRA, A.B.H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Ivette Senise. A Legalidade do Estágio de Estudantes. **A Qualidade dos Estágios e a sua Importância Socioprofissional**, n. 79, CIEE, 2005.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Aprendizagem e Inovação Organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça Caleidoscópico da Indústria Brasileira**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Ambientes de aprendizagem. In: CASALI, A., RIOS, I.; TEIXEIRA, J. E.; CORTELLA, M. S. (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: Rhodia, 1997.

FOX, S. From Management Education and Development to the Study of Management Learning. In: GOTTWALD, Gabriele. **Aprendizagem de Executivos no Setor Automobilístico: Estudo de Cason a Volkswagem/Audi do Brasil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

FRANCISCO, Antonio Carlos de. **Aquisição de Competências no Estágio Curricular Supervisionado: o caso dos cursos de engenharia do CEFET-PR**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTER, Pierre. **Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural**. Trad. Teresa de Araújo Pena. Petrópolis: Ed. Vozes Limitada, 1974. 224p.

GOMES, Maria C.P.O Estágio Curricular: sua proposta e dinâmica nos cursos de graduação da UFC. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**.4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, S.A. Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. V. 35, n. 2, mar/abril 1995.

GOLLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **O Ensino Superior de Administração no Brasil: desafios do novo milênio**. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2001. São Paulo: ENANGRAD, 2001. Disponível em: <[http://www.angrad.org.br/cientifica/artigos/artigos\\_enangrad.asp](http://www.angrad.org.br/cientifica/artigos/artigos_enangrad.asp)>. Acesso em: 03 mai. 2007.

HEERDT, Ana Paula Szpoganicz. **Competências Essenciais dos Coordenadores de Curso em uma Instituição de Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

IGARI, Camila. **Estilos de Aprendizagem e de Comunicação do Docente em Administração**. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Francisco. Bragança Paulista, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <[www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp](http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp)> Acesso em: 28 jan. 2007.

KIM, Daniel H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: **A Gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KOLB, David. **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey, 1984.

KOLB, David.; RUBIN, Irwin M. e MCINTYRE, James M. **Psicologia Organizacional: Uma Abordagem Vivencial**. São Paulo: Atlas, 1990.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

LIMA, Manolita Correia. Monografia: **A Engenharia da Produção Acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LINDEMAN, Eduard C. The Meaning of Adult Education. In: SCREMIN, Sandra Margarete Bestianello. **Educação a Distância: Uma possibilidade na educação profissional básica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

LOPES, Paulo da Costa. **Formação de Administradores: Uma abordagem estrutural e técnico didática**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

LOPES, Robéria Rodrigues. **Concepções Científicas e Pessoais sobre a Educação/Formação Profissional: contributos para a elaboração de um modelo teórico.** Tese (Doutorado) - Universidade de Minho.Minho, 2006.

MACEDO, Roberto. **Seu diploma, sua prancha.** São Paulo: Saraiva, 1998.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. 1999. Para falar em Andragogia. **Programa Educação do Trabalhador**, v. 2, CNI-SESI.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. What is Emotional Intelligence?. In: VALLE, Patrícia Barroso do. **Inteligência Emocional no Trabalho: um estudo exploratório.** Faculdade de Economia e Finanças-IBMEC. Dissertação (Mestrado) – Faculdades Ibmec. Rio de Janeiro, 2006.

MEISTER, Jeane C. **Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas.** São Paulo: Makron Books, 1999.

MORAES, L. **A Aprendizagem de Executivos em Organizações Hospitalares.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Florianópolis, 2000.

NICOLINI, Alexandre. **Qual será o futuro das fábricas de administradores?** In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 2001.Campinas: ANPAD, 2001. CD ROM

OLIVEIRA, Ari Batista de. Andragogia, facilitando a aprendizagem. **Educação do Trabalhador**, v. 3, CNI-SESI, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médias Sul, 2000.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência.** Lisboa: Editora Fundo de Cultura, 1967.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, Amenilde Bandeira. **Análise de Competências dos Docentes de Administração do Ensino Superior.** Dissertação (Dissertação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

REZENDE, Denis Alcides. “Atuação do administrador como integrante dos sistemas de informações empresariais”. **Revista Técnica das Faculdades de Linhares.** Espírito Santo, ano 1, n. 3, outubro de 1998.

RESENDE, Enio. **O Livro das Competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** 3. ed. São Paulo:Atlas, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCREMIN, Sandra Margarete Bestianello. **Educação a Distância**: Uma possibilidade na educação profissional básica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

SILVA, Wilson Correa. História da Implantação do Curso de Administração no Brasil. Disponível em < <http://www.crams.org.br/sobre/historico.php> > Acesso em: 15 jan. 2007.

STALEY, Eugene. Planning occupational education and training for development. In: MAGALHÃES, Antonio de Deus F.; LUNKES, Irtes Cristina. **Sistemas contábeis. O valor informacional da contabilidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2000.

STEVENSON, William J. **Estatística Aplicada a Administração**. São Paulo: Harbra, 1991.

TEJADA, José Fernández. Acerca de las competencias profesionales. In: LAZZAROTTO, E. M. **Competências essenciais requeridas para o gerenciamento de unidades básicas de saúde**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

TENNANT, B. Psychology and adult learning. In: BALECHE, Flávia Leal King. **Estilos de Aprendizagem: um caminho para o educador na prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

TEIXEIRA, H.A. **Reflexões sobre a formação de novos administradores: o caso da empresa Junior**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. 1993. Salvador: ANPAD, 1993. CD ROM

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Índice de Rendimento Acadêmico. Disponível em: <[www.ufc.br](http://www.ufc.br)>. Acesso em: 10 jun. 2007.

VANNUCCHI, Aldo. O Estágio e a Inclusão Social. **A Qualidade dos Estágios e a sua Importância Socioprofissional**, n. 79, CIEE, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## **ANEXOS**

ANEXO A: Resolução que determina as competências e habilidades mínimas exigidas à formação do Administrador.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 146, DE 03 DE ABRIL DE 2002.

Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs. 776/97, de 03/12/97, 583/2001, de 04/04/2001, e 100/2002, de 13/03/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, propostas ao CNE pela SESu/MEC.

RESOLVE:

Art. 1º. O currículo do curso de graduação em Administração, a ser elaborado pelas Instituições de Ensino Superior, universitárias e não-universitárias, observará as Diretrizes Curriculares Nacionais, o disposto nesta Resolução e no Parecer CES/CNE nº .

Art. 2º. A organização curricular do curso de graduação em Administração, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Parecer indicado no artigo precedente, abrangerá o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Parágrafo único. O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas às ciências da Administração, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
- IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares.

Art. 3º A organização curricular do curso de graduação em Administração, estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto no artigo precedente.

Art. 4º. O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º. O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Econômicas e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º. As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Art. 5º. As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 6º. A Monografia é componente curricular opcional de cada instituição, que deverá observar regulamentação própria aprovada pelo conselho superior acadêmico da instituição.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir a Monografia no currículo do curso de graduação em Administração, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo respectivo conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 7º. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no

processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, os critérios de avaliação a que serão submetidos.

Art. 8º. O curso de graduação em Administração deve ensinar, para o perfil desejado do graduando, condições para que o bacharel esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 9º. O curso de graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

Art. 10. Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I – Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com as Ciências Sociais, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, a Política, o Comportamento, a Linguagem, a Comunicação e a Informação;

II – Conteúdos de Formação Profissional, compreendendo Estudos da Teoria da Administração e das Organizações e suas respectivas funções, dos Fenômenos Empresariais, Gerenciais, Organizacionais, Estratégicos e Ambientais, estabelecidas suas interrelações com a realidade social, objetivando uma visão crítica da validade de suas dimensões, bem como os aspectos legais e contábeis;

III – Conteúdos de Formação Complementar, compreendendo Estudos Econômicos, Financeiros e de Mercado, e suas interrelações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e na utilização de novas tecnologias;

IV – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias, abrangendo Pesquisa Operacional, Teoria dos Jogos, Modelos Matemáticos e Estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração.

Art. 11. A definição da duração do curso de graduação, a carga horária e o tempo de integralização curricular, de acordo com os regimes acadêmicos previstos no art. 3º desta Resolução, serão estabelecidos em Resolução específica da Câmara de Educação Superior, na forma dos Pareceres CES/CNE nºs 583/2001, aprovado em 04/04/2001, e 100/2002, de 13/03/2002.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO B: Legislação específica sobre estágio

LEI nº 6.494 de **7 DE DEZEMBRO DE 1977**  
DISPÕE SOBRE OS ESTÁGIOS DE ESTUDANTES DE ESTABELECIMENTOS DE  
ENSINO SUPERIOR E DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DO 2º GRAU E  
SUPLETIVO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Presidente da República.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei.

Art.1<sup>o</sup> – As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de 2<sup>o</sup> Grau e supletivo.

Parag.1<sup>o</sup> – O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo, o estudante, para este fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente lei.

Parag. 2<sup>o</sup> – Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidades com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Art.2<sup>o</sup> – O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma e atividade de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Art.3<sup>o</sup> – A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino.

Parag. 1<sup>o</sup> – Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no parágrafo 20 do art.1<sup>o</sup> desta lei.

Parag. 2<sup>o</sup> – Os estágios realizados sob forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso.

Art. 4<sup>o</sup> – O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contra-prestação que venha a ser acordada, ressalvando o que dispuser a legislação providenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais.

Art. 5<sup>o</sup> – A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha ocorrer o estágio.

Parag. Único – Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino.

Art.6<sup>o</sup> - O Poder Executivo regulamentará a presente lei no prazo de 30 (trinta) dias.

Art7<sup>o</sup>.- Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art.8<sup>o</sup> – Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 07 de dezembro de 1977

Ernesto Geisel

Ney Braga

Diário Oficial – 09/12/77

ANEXO C: Regulamentação da Lei do estágio

#### DECRETO N<sup>o</sup> 87.497, DE **18 DE AGOSTO DE 1982**

Regulamenta a Lei n<sup>o</sup> 6.494 de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2<sup>o</sup> grau regular e supletivo, nos limites que especifica e da outras providências.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o Artigo 81, item III da Constituição, decreta.

Art. 1<sup>o</sup> – O estágio curricular de estudantes regularmente matriculados e com frequência efetiva nos cursos vinculados ao ensino oficial e particular, em nível superior e de 2<sup>o</sup>. Grau regular e supletivo, obedecerá às presentes normas.

Art. 2<sup>o</sup> – Considera-se estágio curricular, para efeitos deste decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Art. 3<sup>o</sup> – O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e deles participam pessoas jurídicas de direito público privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.

Art. 4<sup>o</sup> – As instituições de ensino regularão a matéria contida neste decreto e disporão sobre:

- a) inserção do estágio curricular na programação didático pedagógico;
- b) carga horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderão ser inferior a um semestre letivo;
- c) condições imprescindíveis, para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidos nos parágrafos 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> do artigo 1<sup>o</sup> da Lei N<sup>o</sup> 6.494 de 07 de dezembro de 1977;
- d) Sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular.

Art. 5<sup>o</sup> – Para caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e pessoas jurídicas de direito público e privado, a existência de instrumento jurídico, periodicamente reexaminado, onde estarão acordados todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino quando for o caso.

Art. 6<sup>o</sup> – A realização do estágio curricular, por parte de estudantes, não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza.

Parag. 1<sup>o</sup> – O Termo de compromisso será celebrado entre o estudante e a parte concedente da oportunidade do estágio curricular, com a interveniência da instituição de ensino, e constituirá comprovante exigível pela autoridade competente, da inexistência de vínculo empregatício.

Parag. 2<sup>o</sup> – O Termo de compromisso de que trata o parágrafo anterior deverá mencionar necessariamente o instrumento jurídico a que se vincula, nos termos do artigo 5<sup>o</sup>.

Parag. 3<sup>o</sup> – Quando o estágio curricular não se verificar em qualquer entidade pública e privada, inclusive como prevê o parágrafo 2<sup>o</sup>. Do Artigo 3). Da lei 6.494/77, não ocorrerá a celebração do termo de compromisso.

Art. 7<sup>o</sup> – A instituição de ensino poderá recorrer aos serviços de agentes de integração públicos e privados, entre o sistema de ensino e os setores de produção, serviços, comunidades e governo, mediante condições acordadas em instrumento jurídico adequado.

Parag. Único – Os agentes de integração mencionados neste artigo atuarão com a finalidade de:

- a) identificar para a instituição de ensino as oportunidades de estágios curriculares junto a pessoas jurídicas de direito público e privado;
- b) facilitar o ajuste das condições de estágios curriculares, a constarem do instrumento jurídico mencionado no artigo 5<sup>o</sup>.

c) Prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidades de estágios curriculares, bem como de execução do pagamento de bolsas, e outros solicitados pela instituição de ensino;

d) Co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares.

Art. 8<sup>o</sup> A instituição de ensino, diretamente, ou através de atuação conjunta com agentes de integração, referidos no “caput” do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor de estudantes.

Art.9<sup>o</sup> – O disposto neste decreto não se aplica ao menor aprendiz, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça seu trabalho e vinculado à empresa por contrato de aprendizagem, nos termos da legislação trabalhista.

Art. 10<sup>o</sup> – Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada ao estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para a obtenção e realização do estágio curricular.

Art. 11<sup>o</sup> As disposições deste Decreto aplicam-se aos estudantes estrangeiros, regularmente matriculados em instituições de ensino oficial ou reconhecidas.

Art. 12<sup>o</sup> – No prazo máximo de 04 (quatro) semestres letivos a contar do primeiro semestre posterior à data da publicação deste decreto, deverão estar ajustadas às presentes normas todas as situações hoje ocorrentes, com base em legislação anterior.

Parag. Único – Dentro do prazo mencionado neste artigo o Ministério da Educação e Cultura promoverá a articulação de instituições de ensino, agentes de integração e outros Ministérios, com vista à implantação das disposições previstas neste Decreto.

Art. 13<sup>o</sup> – Es te Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados o Decreto N<sup>o</sup>. 66.546 de 11 de maio de 1970 e o Decreto N<sup>o</sup> 75.778 de 26 de maio de 1975, bem como as disposições gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria.

Brasília, em 18 de agosto de 1982

João Figueiredo

Rubem Ludwig

ANEXO D: Regulamentação do estágio na Universidade Federal do Ceará

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

RESOLUÇÃO N<sup>o</sup> 21/CEPE, DE 14 DE JULHO DE 2006

Disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os alunos dos Cursos de Graduação da UFC.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC), no uso de suas atribuições legais e estatutárias e tendo em vista o que deliberou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua reunião de 14 de julho do corrente ano, na forma do que dispõe o inciso v, do artigo 53 da Lei Nº 9.394, de 20.12.1996, combinado com os artigos 13, letra c e 25, letra s, do estatuto em vigor;

Considerando:

- a) O Estágio Curricular Supervisionado como uma atividade acadêmica que deve assegurar integração entre teoria e prática em situação real de vida e trabalho, com vistas à formação profissional e pessoal do discente;
- b) As exigências da Lei Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, o Decreto Nº 87.497, de 18 de agosto de 1982 e a Portaria UFC Nº 1.491, de 24 de setembro de 2003.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir o Programa de Estágio Curricular Supervisionado – PECS, com diretrizes e normas básicas sobre o Estágio Curricular de caráter obrigatório ou não-obrigatório para os discentes dos Cursos de Graduação.

Parágrafo único. Toda e qualquer atividade de Estágio assumida por esta Universidade será curricular e supervisionada, configurando-se ato educativo e devendo ter vínculo direto com o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação.

Art. 2º O Estágio Curricular Supervisionado compreende as seguintes modalidades:

I – Obrigatório – quando se tratar da disciplina de Estágio da matriz curricular dos cursos de graduação ao qual professores e discentes desta Universidade estão vinculados;

II – Não-Obrigatório – quando o estágio for vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PREX).

Art. 3º Só poderá participar dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatório e Não-Obrigatório o discente que estiver regularmente matriculado e com frequência efetiva no Curso ao qual está vinculado, de acordo com o Art. 1º do Decreto Nº 87.497, de 18 de agosto de 1982.

§ 1º Durante a participação no Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório, o(a) discente deverá obter aprovação em todas as disciplinas nas quais está matriculado(a), sob pena de ser desligado do Programa de Estágio pelo período de 1 (um) semestre letivo.

§ 2º Caso haja recuperação do rendimento escolar, com aprovação em todas as disciplinas durante o semestre imediatamente após o desligamento do Estágio Curricular Supervisionado Não- Obrigatório, o(a) discente poderá retornar ao referido Programa.

§ 3º Durante a vigência do Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório, o(a) discente estagiário(a) apresentará, no início de cada semestre letivo, o comprovante de matrícula e o histórico escolar do semestre letivo anterior ao setor responsável por estágio da PREX.

§ 4º A PREX, através do setor responsável por estágio, verificará a compatibilidade de horário entre as atividades de estágio e o horário de aulas e o desempenho acadêmico do estagiário.

Art. 4º Os Estágios serão realizados mediante a celebração de um Termo de Convênio entre a UFC e a instituição interessada, com a posterior e vinculada assinatura de Termo de Compromisso de Estágio e Plano de Trabalho.

Art. 5º No caso de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, caberá às Unidades de Estágio Curricular dos Cursos de Graduação estabelecer os critérios ou regras que normatizam os tipos de Convênios que serão firmados, atendendo as especificidades de cada Curso.

Parágrafo único. A carga horária do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório ficará condicionada ao previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação ao qual o discente está vinculado, e será acompanhado por um(a) professor(a)-orientador(a) do Departamento que orientará e avaliará o estudante-estagiário.

Art. 6º No caso do Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório, o Campo de Estágio indicará um co-supervisor de Estágio escolhido a partir de seu quadro de pessoal que atuará em conjunto com a coordenação da PREX:

- a) o discente poderá realizá-lo a partir do segundo semestre do Curso de Graduação e o período não deverá ser menor que 1 (um) semestre e superior a 4 (quatro) semestres letivos;
- b) a jornada de atividades desenvolvidas pelo estudante-estagiário deve ser compatível com seu horário escolar, não ultrapassando 25 (vinte e cinco) horas no caso de discentes ingressantes nos Cursos Diurnos e 30 (trinta) horas semanais no caso de discentes ingressantes nos Cursos Noturnos, considerando-se para esse cálculo as duas modalidades de Estágio;
- c) semestralmente, o discente-estagiário deverá apresentar Relatório Parcial, e ao término do Estágio, apresentar Relatório Final, acompanhado de um Relatório Avaliativo e do parecer do co-supervisor de Estágio;
- d) os Relatórios Parcial e Final de Estágio e o parecer do co-supervisor de estágio serão disponibilizados semestralmente à Pró-Reitoria de Extensão, onde as coordenações de Curso terão livre acesso, e servirão de instrumento de acompanhamento da vida acadêmica do discente;
- e) o Colegiado da Coordenação do Curso poderá creditar o Estágio Não-Obrigatório como Atividade Complementar no currículo do estudante, conforme a resolução Nº 07/CEPE, de 17 de junho de 2005, que dispõe sobre as atividades complementares nos cursos de graduação da UFC.

Art.7º O Termo de Compromisso de Estágio constitui um acordo a ser celebrado entre o discente e o órgão ou entidade que se configura como campo de estágio, sob a mediação da UFC, devendo constar dos seguintes requisitos mínimos:

- a) dados sobre o(a) discente-estagiário(a);
- b) dados sobre o(a) professor(a) orientador(a) ou do co-supervisor de Estágio;
- c) Menção de que o Estágio não acarretará vínculo empregatício, nem acumulará com outras bolsas da UFC;
- d) definição do valor mensal da bolsa, quando houver;
- e) jornada semanal e carga horária diária, conforme o Projeto Político Pedagógico e/ou os termos dos convênios estabelecidos para cada Curso de Graduação;
- f) seguro contra acidentes pessoais, nos termos do Artigo 4º, da Lei Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977.

Parágrafo único. O Termo de Compromisso de Estágio será assinado pelo Magnífico Reitor ou outrem por ele designado.

Art. 8º O Plano de Trabalho, a ser anexado ao Termo de Compromisso de Estágio, deverá ser elaborado atendendo às especificidades de cada Curso de Graduação, em consonância com o disposto nos seus Projetos Políticos Pedagógicos e deverão constar os seguintes requisitos mínimos:

- a) objetivos;
- b) atividades previstas;
- c) período (início e término do estágio);
- d) local e caracterização da Instituição que receberá o estagiário;
- e) horário do estágio;
- f) supervisor e/ou co-supervisor do estágio.

Art. 9º Os setores acadêmicos ou administrativos da UFC poderão receber discentes para vivências curriculares mediante a celebração do Termo de Responsabilidade entre as unidades envolvidas, devidamente acompanhado do Plano de Trabalho.

Parágrafo único. O Termo de Responsabilidade representa um protocolo de intenções firmado entre o Curso e a unidade da Universidade que receberá o discente.

Art. 10. O PECS contará com uma Comissão de Estágio Curricular Supervisionado, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, que estabelecerá as normas gerais para a formação de uma Política de Estágio Curricular Supervisionado na UFC e será composta por:

- a) um representante e um suplente de cada Centro ou Faculdade, indicado por sua direção;
- b) um representante e um suplente de Coordenadores de Curso de Graduação indicado pelo Fórum de Coordenadores;
- c) um representante e um suplente de discentes indicado pelo Diretório Central dos Estudantes – DCE;
- d) um representante da Pró-Reitoria de Graduação indicado pelo(a) Pró-Reitor(a) de Graduação;

- e) um representante da Pró-Reitoria de Extensão indicado pelo(a) Pró-Reitor(a) de Extensão;
- f) um representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Parágrafo único. A Pró-Reitoria de Graduação designará o(a) coordenador(a) da Comissão de

Estágio Curricular Supervisionado.

Art. 11. Compete à Comissão de Estágio Curricular Supervisionado promover a discussão em torno dos Estágios na Universidade, bem como a elaboração de um Manual de Orientação de Estágio, dentre outras atribuições.

Art. 12. Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão de Estágio Curricular Supervisionado.

Parágrafo único. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas a Resolução Nº 28/CEPE, de 7 de maio de 2001 e demais disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, 14 de julho de 2006.

Prof. René Teixeira Barreira  
Reitor

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Questionário

---

#### QUESTIONÁRIO

---

Prezado aluno,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Administração da UFC e no momento estou em fase de elaboração de minha dissertação. O MPA exige como requisito parcial para a obtenção do título a elaboração de uma pesquisa de campo com base para a dissertação.

Escolhi fazer um estudo sobre o estágio curricular obrigatório. Necessito de sua colaboração em responder o questionário que se segue sobre sua percepção como estagiário em Administração, O questionário está formulado em modelo de escala cuja gradação é a seguinte: 01 = concordo totalmente; 02 = concordo parcialmente; 03 = discordo parcialmente e 04 = discordo totalmente.

Antecipadamente agradeço sua importante colaboração para minha pesquisa.

Elaine Pontes

E

O estágio permite que eu:		01	02	03	04
E1	reconheça e defina problemas				
E2	encontre soluções				
E3	pense estrategicamente				
E4	realize modificações em processos produtivos				
E5	realize ações preventivas				
E6	transfira e generalize os meus conhecimentos				
E7	exerça em diferentes aspectos, processos de tomada de decisão				
E8	desenvolva expressões e comunicações compatíveis com o futuro exercício profissional				
E9	reflita e compreenda processos produtivos relacionados às minhas atividades de estágio				
E10	desenvolva raciocínio lógico para atuar em situações diversas				
E11	desenvolva raciocínio crítico para atuar em situações diversas				
E12	desenvolva raciocínio analítico para atuar em situações diversas				
E13	desenvolva iniciativa				
E14	desenvolva criatividade				
E15	desenvolva determinação				
E16	tenha visão política				
E17	tenha visão administrativa				
E18	tenha vontade de aprender				
E19	seja aberto(a) a mudanças				
E20	seja consciente das implicações éticas do futuro exercício profissional				
E21	desenvolva a capacidade de transferir conhecimento de vida e experiência no próprio ambiente de estágio				
E22	A comunicação desenvolvida no estágio favorece que eu negocie com pessoas				

A

A1	Nas atividades realizadas no estágio, os orientadores levam em consideração a minha experiência				
A2	As atividades que realizo no estágio são de ordem prática				
A3	No estágio eu trabalho em algo realmente útil para a empresa				
A4	Há, na organização, um supervisor que me oriente sobre as atividades				
A5	O meu supervisor da organização me cobra resultados				
A6	As pessoas da organização consideram a minha aprendizagem imediata no estágio como prioridade para a minha formação profissional				

AS

AS1	O estágio acontece num contexto real da minha futura profissão				
AS2	No estágio, há o apoio de profissionais da organização para o desenvolvimento das atividades				
AS3	No estágio, há atividades que requerem discussão/reflexão em grupo				

AS4	O estágio permite uma interação social com os colaboradores da Organização				
AS5	O estágio me proporciona observar e perceber os diferentes comportamentos próprios da organização				
AS6	O estágio me leva a descobrir regras e normas não explícitas, mas que estão presentes nas atividades da organização				
AS7	No estágio, há o convívio com profissionais de outras áreas				
AS8	O estágio me proporciona a oportunidade de aplicar teorias e estratégias na prática				

## AE

AE1	A realização das atividades de estágio proporcionam mudanças na minha forma de agir				
AE2	A realização das atividades de estágio proporcionam mudanças na minha forma de refletir				
AE3	Minhas experiências são imprescindíveis para o desenvolvimento das atividades de estágio				
AE4	Minhas experiências são imprescindíveis para a reflexão das atividades de estágio				
O estágio me permite o contato com:					
AE5	novas informações				
AE6	novas percepções				
AE7	novas experiências				
AE8	padrões de comportamentos próprios da instituição/comunidade/empresa				
AE9	crenças próprias da instituição/comunidade/empresa				
AE10	com os valores próprios da instituição/comunidade/empresa				
AE11	O estágio me proporciona a troca de conhecimentos e experiências com os colaboradores diversos da instituição/comunidade/empresa				

## IE

O estágio permite que eu perceba minhas:					
IE1	deficiências				
IE2	competências/capacidades				
IE3	emoções e sentimentos				
O estágio me propicia uma:					
IE4	auto-reflexão/observação dos meus Sentimentos				
IE5	auto-reflexão/observação das minhas atitudes				
IE6	auto-reflexão/observação dos meus ensamentos				
IE7	O estágio contribui para o meu autoconhecimento				
O estágio permite que eu:					
IE8	resolva problemas baseados em minhas emoções				
IE9	desenvolva meu equilíbrio emocional (reter ou expressar minhas emoções nos momentos mais oportunos)				
IE10	tenha uma boa comunicação com o outro				
IE11	tenha um bom relacionamento com o outro				
IE12	me ponha no lugar do outro (empatia)				
IE13	respeite a individualidade do outro				
IE14	conduza adequadamente o relacionamento com as pessoas				
O estágio me proporciona:					
IE15	motivações para a minha auto-estima				

IE16	o desenvolvimento da ética, moral e respeito para com o outro				
IE17	sensibilidade aos sentimentos dos outros				
IE18	adaptação à pessoas de diferentes estilos				
IE19	O estágio permite uma convivência positiva com as pessoas e o respeito às suas individualidades				
IE20	O estágio me motiva para a vida				

1. Por favor, descreva as três principais atividades que você desenvolve no estágio:

- 1) \_\_\_\_\_  
 2) \_\_\_\_\_  
 3) \_\_\_\_\_

2. As maiores limitações ou dificuldades que percebo na realização do estágio, para a minha aprendizagem são:

- 1) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 2) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 3) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. Durante o estágio, como você descreve a atuação do professor-orientador?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Você é funcionário da organização na qual realiza o estágio? ( ) Sim ( ) Não

5. Há quanto tempo você realiza estágio na organização?

- ( ) De 01 a 06 meses  
 ( ) De 07 meses a 01 ano  
 ( ) De 01 ano a 01 ano e meio  
 ( ) De 01 ano e meio a dois anos  
 ( ) mais de 02 anos

---

### PERFIL DO ENTREVISTADO

---

1. Você é funcionário da organização na qual realiza o estágio? ( ) Sim ( ) Não

2. Há quanto tempo você realiza estágio na organização?

De 01 a 06 meses

De 07 meses a 01 ano

De 01 ano a 01 ano e meio

De 01 ano e meio a dois anos

mais de 02 anos

3. SEXO:  Feminino  Masculino

4. IDADE:  16-20 anos

21-25 anos

26-30 anos

acima de 31 anos

5. DISCIPLINA EM CURSO:  Estágio I  Estágio II

6. SEMESTRE QUE ESTÁ CURSANDO? \_\_\_\_\_

APÊNDICE B: Média, desvio padrão, frequência relativa e frequência absoluta referente a formação e as teorias da aprendizagem de acordo com o nível de concordância por parte dos estagiários

### Formação

Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência relativa (%)				% Total	Frequência absoluta				Total Question.
			1	2	3	4		1	2	3	4	
F1	1,71	0,86	51,11	31,11	13,33	4,44	100	23	14	6	2	45
F2	1,87	0,83	37,78	42,22	15,56	4,44	100	17	19	7	2	45
F3	2,02	0,93	33,33	40,00	17,78	8,89	100	15	18	8	4	45
F4	2,47	0,93	15,56	37,78	31,11	15,56	100	7	17	14	7	45
F5	2,23	0,88	20,45	45,45	25,00	9,09	100	9	20	11	4	44
F6	1,78	0,87	44,44	40,00	8,89	6,67	100	20	18	4	3	45
F7	2,14	0,97	31,82	31,82	27,27	9,09	100	14	14	12	4	44
F8	1,96	0,87	33,33	44,44	15,56	6,67	100	15	20	7	3	45
F9	2,02	0,72	22,73	54,55	20,45	2,27	100	10	24	9	1	44
F10	1,76	0,74	37,78	53,33	4,44	4,44	100	17	24	2	2	45
F11	1,80	0,78	37,78	48,89	8,89	4,44	100	17	22	4	2	45
F12	1,84	0,76	33,33	53,33	8,89	4,44	100	15	24	4	2	45
F13	1,69	0,81	51,11	31,11	15,56	2,22	100	23	14	7	1	45
F14	1,82	0,85	42,22	37,78	15,56	4,44	100	19	17	7	2	45
F15	1,64	0,87	57,78	24,44	13,33	4,44	100	26	11	6	2	45
F16	2,16	1,01	31,11	35,56	20,00	13,33	100	14	16	9	6	45
F17	1,76	0,64	35,56	53,33	11,11	0,00	100	16	24	5	0	45
F18	1,76	0,82	44,44	40,00	11,11	4,44	100	20	18	5	2	45
F19	1,77	0,86	46,51	34,88	13,95	4,65	100	20	15	6	2	43
F20	1,75	0,71	40,91	43,18	15,91	0,00	100	18	19	7	0	44
F21	1,78	0,84	44,44	37,78	13,33	4,44	100	20	17	6	2	45
F22	1,80	0,78	40,00	42,22	15,56	2,22	100	18	19	7	1	45

## Andragogia

Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência relativa (%)				% Total	Frequência absoluta				Total Question.
			1	2	3	4		1	2	3	4	
A1	2,11	0,85	22,22	53,33	15,56	8,89	100	10	24	7	4	45
A2	1,78	0,81	42,22	42,22	11,11	4,44	100	19	19	5	2	45
A3	1,53	0,83	64,44	22,22	8,89	4,44	100	29	10	4	2	45
A4	1,89	0,99	44,44	33,33	11,11	11,11	100	20	15	5	5	45
A5	1,69	0,75	46,67	40,00	11,11	2,22	100	21	18	5	1	45
A6	2,29	0,91	17,78	48,89	20,00	13,33	100	8	22	9	6	45

## Aprendizagem Situada

Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência relativa (%)				% Total	Frequência absoluta				Total Question.
			1	2	3	4		1	2	3	4	
AS1	2,09	1,03	33,33	40,00	11,11	15,56	100	15	18	5	7	45
AS2	2,04	0,79	24,44	51,11	20,00	4,44	100	11	23	9	2	45
AS3	1,98	0,97	38,64	34,09	18,18	9,09	100	17	15	8	4	44
AS4	1,89	0,99	46,67	26,67	17,78	8,89	100	21	12	8	4	45
AS5	1,70	0,87	52,27	29,55	13,64	4,55	100	23	13	6	2	44
AS6	1,73	0,86	50,00	31,82	13,64	4,55	100	22	14	6	2	44
AS7	2,00	1,03	40,00	33,33	13,33	13,33	100	18	15	6	6	45
AS8	2,13	0,96	28,89	40,00	20,00	11,11	100	13	18	9	5	45

## Aprendizagem Experiencial

Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência relativa (%)				% Total	Frequência absoluta				Total Question
			1	2	3	4		1	2	3	4	
AE1	2,09	0,72	17,78	60,00	17,78	4,44	100	8	27	8	2	45
AE2	1,91	0,78	33,33	44,44	20,00	2,22	100	15	20	9	1	45
AE3	1,98	0,87	36,36	31,82	29,55	2,27	100	16	14	13	1	44
AE4	1,95	0,80	34,09	36,36	29,55	0,00	100	15	16	13	0	44
AE5	1,42	0,75	68,89	24,44	2,22	4,44	100	31	11	1	2	45
AE6	1,49	0,69	60,00	33,33	4,44	2,22	100	27	15	2	1	45
AE7	1,38	0,68	71,11	22,22	4,44	2,22	100	32	10	2	1	45
AE8	1,53	0,75	60,00	28,89	8,89	2,22	100	27	13	4	1	45
AE9	1,71	0,75	46,67	35,56	17,78	0,00	100	21	16	8	0	45
AE10	1,71	0,78	46,67	37,78	13,33	2,22	100	21	17	6	1	45
AE11	1,78	0,81	44,44	35,56	17,78	2,22	100	20	16	8	1	45

## Inteligência Emocional

Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência relativa (%)				% Total	Frequência absoluta				Total Question
			1	2	3	4		1	2	3	4	
IE1	1,73	0,80	44,44	42,22	8,89	4,44	100	20	19	4	2	45
IE2	1,71	0,83	48,89	35,56	11,11	4,44	100	22	16	5	2	45
IE3	1,91	0,81	33,33	46,67	15,56	4,44	100	15	21	7	2	45
IE4	1,78	0,79	42,22	40,00	15,56	2,22	100	19	18	7	1	45
IE5	1,67	0,76	48,89	37,78	11,11	2,22	100	22	17	5	1	45
IE6	1,71	0,81	48,89	33,33	15,56	2,22	100	22	15	7	1	45
IE7	1,70	0,85	51,16	32,56	11,63	4,65	100	22	14	5	2	43
IE8	2,29	1,00	24,44	37,78	22,22	15,56	100	11	17	10	7	45
IE9	1,96	0,94	40,00	31,11	22,22	6,67	100	18	14	10	3	45
IE10	1,64	0,76	51,11	35,56	11,11	2,22	100	23	16	5	1	45
IE11	1,67	0,87	53,33	33,33	6,67	6,67	100	24	15	3	3	45
IE12	1,78	0,81	44,44	35,56	17,78	2,22	100	20	16	8	1	45
IE13	1,64	0,85	55,56	28,89	11,11	4,44	100	25	13	5	2	45
IE14	1,73	0,89	50,00	34,09	9,09	6,82	100	22	15	4	3	44
IE15	2,00	0,83	29,55	45,45	20,45	4,55	100	13	20	9	2	44
IE16	1,91	0,89	37,78	40,00	15,56	6,67	100	17	18	7	3	45
IE17	2,04	0,84	24,44	55,56	11,11	8,89	100	11	25	5	4	45
IE18	1,67	0,87	55,56	26,67	13,33	4,44	100	25	12	6	2	45
IE19	1,89	0,90	40,00	37,78	15,56	6,67	100	18	17	7	3	45
IE20	1,89	0,90	40,00	37,78	15,56	6,67	100	18	17	7	3	45