



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652024v29id282425>

As contribuições das atividades do estágio extracurricular em termos de potencial de aprendizagem para a formação em administração

The contributions of internship activities in terms of learning potential for administration training

Las contribuciones de las actividades de lo estágio extracurricular em términos de potencial de aprendizaje para la formación em administración

Inayara Valéria Defreitas Pedroso Gonzalez - Universidade Federal do Espírito Santo | Vitória | ES | Brasil. E-mail: gonzalezinayara@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4873-0101>

Resumo: Esta pesquisa apresenta reflexões que contribuem para a formulação de políticas de autoavaliação de cada universitário estagiário e para os estudos no campo das organizações, com ênfase na gestão de políticas de desenvolvimento de pessoas que beneficiem a formação de graduandos, futuros administradores, que almejam conquistar uma aprendizagem significativa e crítica em suas experiências de estágio extracurricular. O propósito foi analisar as contribuições das atividades do estágio supervisionado extracurricular em termos de potencial de aprendizagem significativa e crítica para a formação de estudantes do curso de administração de uma Universidade Federal brasileira. A partir da perspectiva crítica da teoria de aprendizagem significativa, foram identificadas as proposições que serviram como base para a análise das experiências dos estagiários em suas atividades de estágio. A partir do confronto teórico empírico, a análise relevou que as atividades do estágio, em sua maioria, não contribuem para uma aprendizagem potencialmente significativa e crítica na formação dos estudantes, mas colaboram para o reforço de uma aprendizagem potencialmente mais mecânica nas organizações que os recebem. O diagnóstico deste estudo de caso contribui com reflexões acerca das políticas de gestão de estágio supervisionado nas organizações, discutindo a importância do processo proativo e significativo de aprendizagem dos estagiários para a alavancagem de sua formação.

Palavras-chave: aprendizagem; atividades de estágio; estágio extracurricular.

Abstract: This research reveals reflections that contribute to the formulation of self-evaluation policies by each university intern and studies in the field of organizations with an emphasis on the management of people development policies that will benefit the training of graduates, future administrators, who aim to achieve significant and critical learning in their extracurricular internship experiences. The purpose was to analyze the contributions of extracurricular supervised internship activities in terms of significant and critical learning potential for the training of students in the administration course at a Brazilian Federal University. From the critical perspective of the theory of meaningful learning, propositions were identified that served as a basis for analyzing the interns' experiences in their internship activities. From the empirical theoretical confrontation, the analysis revealed that internship activities, for the most part, do not contribute in terms of potentially significant and critical learning to the training of students, but contribute to the reinforcement of potentially more mechanical learning in the organizations who receive them. The diagnosis of this case study contributes to reflections on supervised internship management policies in organizations, in which the importance of the proactive and meaningful learning process of interns to leverage their training is discussed.

Keywords: learning; internship activities; extracurricular internship.

Resumen: Esta investigación revela reflexiones que contribuyen a la formulación de políticas de autoevaluación por parte de cada pasante universitario y estudios en el campo de las organizaciones con énfasis en la gestión de políticas de desarrollo de personas que beneficiarán la formación de los egresados, futuros administradores que apuntan a lograr un aprendizaje significativo crítico en sus experiencias de prácticas extracurriculares. El objetivo fue analizar las contribuciones de las actividades extracurriculares de prácticas supervisionadas en términos de potencial de aprendizaje significativo y crítico para la formación de estudiantes de la carrera de administración de una Universidad Federal brasileña. Desde la perspectiva crítica de la teoría del aprendizaje significativo, se identificaron proposiciones que sirvieron de base para analizar las experiencias de los pasantes en sus actividades de pasantía. A partir de la confrontación teórica empírica, el análisis reveló que las actividades de pasantía, en su mayor parte, no contribuyen en términos de aprendizaje potencialmente significativos y críticos a la formación de los estudiantes, pero sí contribuyen al refuerzo de aprendizaje potencialmente más mecánicos en la organización quienes los reciben. El diagnóstico de este estudio de caso contribuye a reflexiones sobre las políticas de gestión de pasantía supervisadas en las organizaciones, en las que se discute la importancia del proceso de aprendizaje proactivo y significativo de los pasantes para potenciar su formación.

Palavras chave: aprendiendo; actividades de prácticas; prácticas extracurriculares.

1 Introdução

O estágio é “[...] o *locus* onde a identidade profissional do aluno é construída [...]”, onde ele deve conseguir desenvolver uma “[...] ação que seja reflexiva e crítica [...]” e é também uma atividade que depende de planejamento e sistematização (Buriolla, 2001, p. 13), pois equivale a um ambiente de prática de ensino-aprendizagem (Oliveira *et al.*, 2020).

Essa prática, onde ocorrem interações e trocas de conhecimentos, e que é um lugar de aprendizagem, tem duração de no máximo dois anos de acordo com o Art. 11 da Lei de Estágio nº 11.788/2008 (Brasil, 2008). Essa informação temporal é importante tanto na análise do processo de construção de conhecimentos do(a) estagiário(a) quanto no seu desenvolvimento em termos de atitudes, habilidades e competências enquanto cursa uma graduação.

Além disso, conforme o Art. 1º da Lei nº 11.788/2008, o estágio, independentemente de ser obrigatório enquanto disciplina do curso ou realizado em uma organização, chamado de extracurricular, é “[...] ato educativo escolar supervisionado [...] que visa à preparação para o trabalho produtivo [...]”. Logo, o período de dois anos necessita ser bem planejado, pois o estágio, além de visar à integração do processo educativo e ao cumprimento do papel social das instituições concedentes, também objetiva o aprendizado dos estagiários (IEL, 2011).

O processo de aprender é contínuo e interminável (Ordonez; Cachioni, 2009) e inclui, dentre outros importantes aspectos, saber utilizar conceitos para conseguir aplicá-los (Bethlem, 2001). Contudo, especialmente quando se busca a aprendizagem significativa e crítica, é preciso mais do que saber aplicar conceitos, é necessário preocupar-se com a construção de sentidos de modo progressivo e crítico, em adquirir criticamente esses novos conhecimentos (Moreira, 2011), o que implica praticar um comportamento proativo na busca de novos saberes (Gonzalez *et al.*, 2012). A aprendizagem significativa depende da construção de um conhecimento específico relevante, advindo de um processo de captação, internalização, diferenciação e reconciliação de significados, que não é imediato, mas progressivo, com rupturas e continuidades, envolvendo negociação de significados (Moreira, 2011). O significado é a parte mais estável do sentido, e este, depende do domínio progressivo de situações-problema, situações de aprendizagem (Moreira, 2011) e de um ambiente que estimule a proatividade na busca de novos significados, em que a comunicação esteja presente (Gonzalez *et al.*, 2012).

Nesse sentido, o estágio não pode ser um ambiente para a simples realização de tarefas (IEL, 2011). Além disso, o estudante de administração deve se engajar no contexto prático associado à sua área de atuação, com oportunidades para construir significados e ser incentivado a desenvolver sensibilidade para os aspectos humanos,

não tendo apenas uma formação técnica e sendo um estrategista do futuro (Aktouf, 2005).

Diante desse contexto, o presente estudo assume que o estágio extracurricular deve ter foco na aprendizagem significativa e crítica, pois esta permite que o aprendiz lide com a quantidade e a incerteza do conhecimento, bem como com as incertezas e mudanças da vida contemporânea (Moreira, 2011). Ainda, que o aprendiz se autoavaleie quanto ao seu empenho em buscar, proativamente, novos conhecimentos, para aprimorar o seu aprendizado (Gonzalez *et al.*, 2012). Esse é o contexto que impulsionou o esforço para responder à seguinte questão: – De que maneira as atividades do estágio supervisionado extracurricular contribuem em termos de potencial de aprendizagem significativa e crítica para a formação dos estudantes de administração?

O propósito deste estudo foi analisar como as atividades do estágio supervisionado extracurricular contribuem em termos de potencial de aprendizagem significativa e crítica para a formação dos estudantes de administração de uma Universidade Federal brasileira. Para atingir esse objetivo, foi necessário diagnosticar como foi a experiência de estágio extracurricular para os estudantes em termos de aprendizagem, descrevendo os significados que construíram acerca de suas atividades de estágio, se estas foram mecânicas ou se foram, inclusive, como e por que foram significativas. Além disso, foi feito um diagnóstico acerca do entendimento que os estagiários possuem das atividades que experienciaram durante um período mínimo de seis meses dentro de uma mesma organização, verificando se essas atividades contribuíram ou não para a sua formação enquanto estudantes do curso de graduação em administração. Por fim, foi necessário identificar as contribuições em termos de aprendizagem significativa e crítica para a formação desses estagiários, o que implicou em um estudo comparativo entre os pontos de vista dos estudantes e o arcabouço teórico de referência, evidenciado adiante.

Esta pesquisa apresenta um tema atual e que necessita de produção de conhecimento para sua melhor compreensão e conseqüente contribuição na formação do ensino superior. Por outro lado, vale destacar que sua proposição se dá para além de uma compreensão apenas teórica, pois a partir da perspectiva crítica da teoria de aprendizagem significativa este estudo busca identificar proposições para a análise das experiências dos estagiários em suas atividades de estágio. Este estudo mostra-se relevante na medida em que trata de um aspecto importante para os acadêmicos de administração: a conquista de uma aprendizagem significativa e crítica em suas experiências de estágio extracurricular até a conclusão do curso de graduação. Conforme Castro (2006, p. 61) “[...] dizemos que um tema é importante quando está de alguma forma ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade”. No caso desta pesquisa, isso se aplica aos estudantes do curso de administração, dos turnos matutino e noturno, de uma Universidade Federal brasileira, por meio de suas experiências de aprendizagem a partir das atividades de

estágio extracurricular. A condução deste estudo de caso fornece um caminho para a autoavaliação dos estudantes que fazem estágio extracurricular em relação ao seu próprio aprendizado no âmbito acadêmico e no âmbito extracurricular, dentro das organizações, e contribui com informações úteis acerca da influência das políticas de aprendizagem das organizações concedentes de estágio no aprendizado dos seus estagiários em administração.

Conforme a revisão da literatura feita a partir da busca de artigos na base de dados *Scopus*, constatou-se que não há trabalhos que explorem esse contexto, que se mostra carente de discussão rumo ao aperfeiçoamento do estagiário de administração em formação. A base *Scopus* foi utilizada porque é referência em indexação de estudos atuais (Bufren *et al.*, 2016). Portanto, assume-se que o estudo sobre o tema da aprendizagem no ambiente de estágio extracurricular, isto é, nas organizações concedentes, é relevante para a formação do estudante de administração, a partir da construção de sentido, troca e compartilhamento de conhecimentos, com oportunidades para aprender a questionar o que se diz saber e, conseqüentemente, aprender de forma significativa e crítica nesta etapa de sua formação profissional e acadêmica. Esta pesquisa assume que a organização que oferta estágio pode se beneficiar dos resultados deste estudo na elaboração de uma política de gestão que busque desenvolver seus estagiários a partir de conteúdos, estratégias e rotinas que oportunizem a troca de conhecimentos e um espaço para (re)significarem seus saberes em administração, o que pode acabar reverberando positivamente para o aperfeiçoamento de diferentes processos e políticas gerenciais da própria organização que os recebe.

O tema da aprendizagem significativa vem sendo explorado no contexto do processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação, como na pesquisa de Romero, Cazorla e Buzón (2017), mas com especial concentração na área da saúde, exemplificada pela pesquisa de Bressington *et al.* (2018), também tem sido abordado na compreensão do processo de formação de professores em instituição de ensino superior (Kostiainen *et al.*, 2018), na parceria entre professores de ensino superior com seus alunos para transformar o processo de aprendizagem (Nel, 2017) e na melhoria da pedagogia digital de professores com seus alunos (Sailin; Mahmor, 2018), porém, apesar da importância desses debates em diálogo com a aprendizagem significativa, a análise das contribuições das atividades de estágio extracurricular em termos de potencial de aprendizagem significativa e crítica para a formação de estudantes especialmente na área de administração, não foi investigada antes.

Alguns autores dedicaram esforços para tratar o acompanhamento dos egressos nos percursos formativos na pós-graduação (Trevisol; Balsanello, 2022) enquanto outros (Verhine; Freitas, 2012) defendem a integração e a complementariedade entre vertentes para a avaliação da educação superior. A presente pesquisa aborda o acompanhamento daqueles que estão no processo

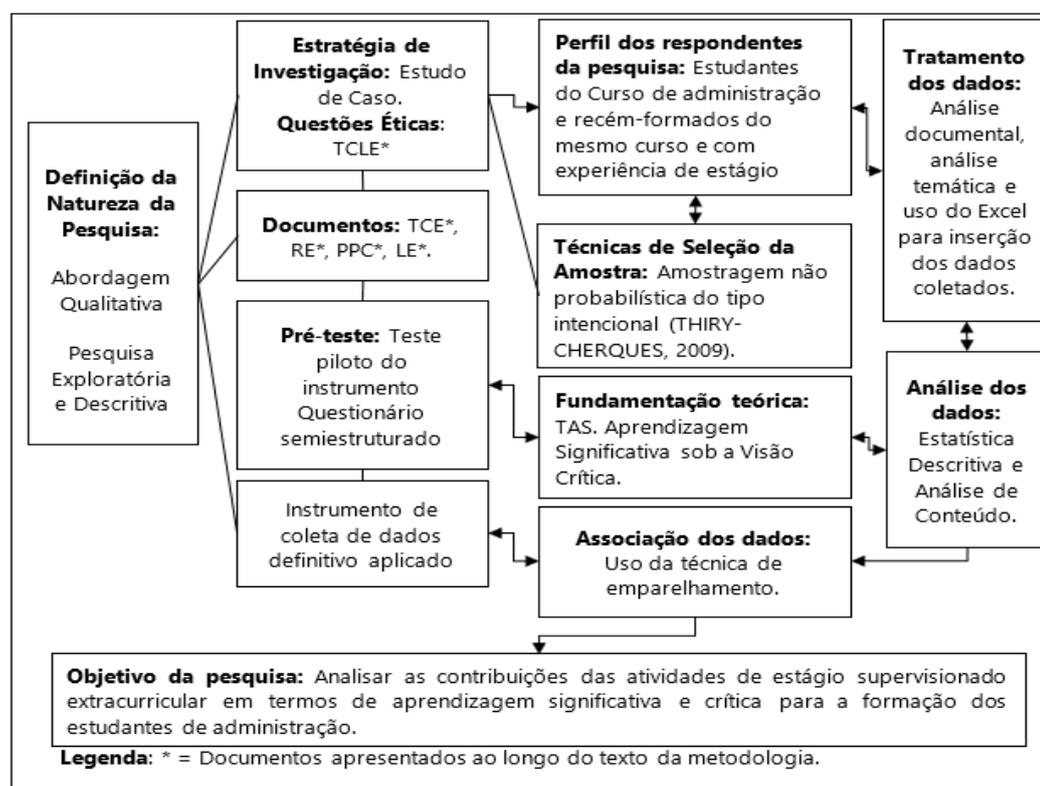
formativo ao longo da graduação em administração, enquanto participam de experiências de estágio extracurricular na área de administração. A partir das experiências desses alunos, analisadas com base nos pressupostos teóricos advindos da adaptação feita da visão esquemática de Moreira (2011), em diálogo com a visão esquemática de Gonzalez *et al.* (2012), que aborda a influência da política de aprendizagem no comportamento do indivíduo que aprende, este estudo contribui com reflexões sobre o processo de autoavaliação do estagiário estudante a respeito de seu potencial de aprendizagem durante o período de estágio extracurricular, enquanto se desenvolve na área de atuação.

Após a parte introdutória, segue-se para apresentação dos procedimentos metodológicos, da fundamentação teórica, da análise dos resultados e das considerações finais, incluindo as conclusões e sugestões para as pesquisas futuras.

2 Metodologia

O percurso metodológico desta pesquisa encontra-se na Figura 1. Para atingir o objetivo proposto foi feito uso da estratégia de investigação, do tipo estudo de caso, que busca responder perguntas do tipo “como” e “por que” (YIN, 2005).

Figura 1 – Caminho percorrido para a realização da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Considerando a natureza do fenômeno investigado, este estudo possui uma abordagem qualitativa, pois representa um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos e grupos atribuem a algum problema social ou humano (Creswell, 2010), mas também o de compreender o significado que as pessoas dão à sua vida e às coisas (Moresi, 2003). No caso desta pesquisa, buscou-se analisar os significados atribuídos pelos estudantes às atividades de estágio extracurricular em termos de aprendizagem, verificando se são potencialmente significativas e críticas ou potencialmente mecânicas para sua formação em administração. Em seguida, a partir da técnica de emparelhamento, que envolve o confronto teórico e empírico, buscou-se analisar as contribuições dessas atividades em termos de aprendizagem significativa e crítica para a formação dos estudantes de administração.

Para que o objetivo desta pesquisa pudesse ser atingido, foi necessário entrar em contato com alunos que possuíssem experiência de, no mínimo, seis meses de estágio em uma mesma organização. As pessoas entrevistadas devem ser aquelas que estão diretamente ligadas ao foco de análise ou que sejam capazes de fornecer informações a respeito dele (Bardin, 2016) Para a seleção dos estudantes, utilizou-se o método de seleção intencional ou por julgamento, em que os “sujeitos são selecionados por representarem as características relevantes da população em estudo” (Thiry-Cherques, 2009, p. 21). Ao todo, 53 alunos receberam o *link* com o instrumento de coleta por cumprirem o requisito necessário. Assim que foi atingido o total de 30 respostas, não foram mais permitidos novos recebimentos. Iniciou-se, então, a análise dos dados coletados desses 30 retornos, dos quais 12 apresentaram o problema de entrega de respostas repetidas para as questões objetivas. Então, o número de retornos com respostas válidas foi de apenas 18.

O objetivo na fase de coleta foi identificar o entendimento que cada estudante possui acerca das atividades vivenciadas no estágio extracurricular, verificando se essas atividades contribuíram ou se contribuem para sua formação em administração. Além disso, buscou-se entender quais são essas contribuições em termos de aprendizagem, analisando se elas caminham, e de que maneira, mais no sentido de uma aprendizagem potencialmente significativa e crítica para a formação em administração, ou se seguem mais na direção de uma aprendizagem potencialmente mecânica e operante (repetitiva).

Para isso, as questões do instrumento de coleta foram elaboradas a partir da fundamentação teórica sobre a teoria da aprendizagem significativa e crítica, e na bibliografia sobre a prática de estágio extracurricular, a fim de verificar se as atividades de estágio contribuem de maneira potencialmente significativa e crítica em termos de aprendizagem, e/ou se contribuem para uma aprendizagem potencialmente operante (repetitiva e/ou reativa), do tipo mecânica. Todas as questões do instrumento de coleta são exploradas no capítulo da apresentação e discussão dos resultados e foram

elaboradas a partir dos pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa, que também foram abordados na discussão dos resultados.

Ao todo, foram 18 questões objetivas, 10 questões abertas e 08 questões semiabertas. Chegou-se a um total de 36 questões após o teste piloto do instrumento junto a um grupo de dez alunos que atenderam os requisitos da pesquisa. O tempo médio para responder às 36 questões do questionário foi de aproximadamente sete minutos.

Com o objetivo de entrar em contato com o universo do estágio e aprofundar o olhar acerca do fenômeno investigado, também foi realizada uma análise documental das seguintes fontes de dados (Figura 1): (1) Termo de Compromisso de Estágio (TCE), para analisar regras, regulamentos e objetivos do estágio; (2) Relatórios de Estágio (RE) apresentados pelos estudantes estagiários às coordenações de estágio na universidade, nos quais o supervisor direto do estagiário avalia seu desempenho em relação aos critérios de avaliação dispostos nesse documento e, em alguns RE, também foi possível analisar a avaliação que foi feita pelos estudantes sobre o ambiente de estágio; (3) o Projeto Pedagógico dos Cursos de Administração (PPC), tanto do turno matutino quanto do noturno; e, por fim, (4) a Lei de estágio, sendo esses dois últimos utilizados para verificar os objetivos associados às atividades de estágio.

A técnica de triangulação de dados (Figura 1) foi utilizada com o objetivo de comparar as informações desses documentos com as informações coletadas junto aos discentes estagiários, além de auxiliar no processo de definição dos temas de análise, segundo Bardin (1977). Por motivos éticos e de confidencialidade, optou-se por não divulgar o nome da instituição de ensino onde os estagiários estudam, aqui apresentada como “Universidade Federal Brasileira (UFB)”, nem o nome de qualquer organização onde o estágio foi realizado, mencionando apenas se são públicas, privadas ou de outro tipo, e o tipo de negócio de cada organização.

Antes de cada estudante responder às perguntas fechadas, abertas e semiabertas do questionário semiestruturado, foi apresentada uma mensagem contendo o requisito necessário para participar da pesquisa: o estudante precisa atender ao critério de ter pelo menos seis meses de experiência em uma mesma organização, seja pública, privada ou de outro tipo, em termos de estágio. Ao longo do próprio questionário, esse critério mostrou-se presente como forma de estimular a participação apenas dos estudantes que tiveram tempo suficiente para entrar em contato com todas as atividades no local do seu estágio extracurricular.

No início desta pesquisa, realizada por meio do envio de um *link* do *Google Formulários* via *email*, os estudantes leram e afirmaram estar de acordo com o TCLE. O instrumento de coleta foi dividido em três partes: na primeira, foi necessário que cada respondente fizesse a leitura do TCLE e afirmasse estar de acordo para poder iniciar a

pesquisa. Na segunda, foram exploradas as características do perfil do(a) estudante, como, por exemplo, idade, turno e período no curso de graduação, se está ou não desperiodizado(a), se está ou não fazendo estágio atualmente e sobre suas experiências em organizações públicas, privadas ou outras em termos de estágio. Por fim, concentrando-se em apenas uma organização em que o respondente tivesse tido no mínimo seis meses de experiência de estágio, foram feitas perguntas ligadas ao arcabouço teórico, com questões semiabertas sobre as características do local de estágio e sobre o(a) respondente nesse ambiente. Também foi utilizada uma escala de 7 pontos, desenvolvida à luz do arcabouço teórico, em que o respondente teve que optar por se concorda totalmente (ponto 7 da escala) ou se discorda totalmente das afirmações (ponto 1 da escala).

Acerca das informações contidas tanto nos documentos ligados às atividades de estágio quanto nas respostas obtidas a partir do questionário semiestruturado foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo que visa compreender o ambiente do jogo num determinado momento e que “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2016, p. 38). A partir das orientações de Bardin (2016), primeiro foi feita a seleção do material (dados e informações coletadas), depois a identificação dos temas de análise, no caso foram sete temas gerais e, por último, o tratamento dos dados e a interpretação, fase em que são gerados as inferências e os resultados, em que pode ou não haver confirmação de suposições. Os sete temas foram: aprendizagem significativa, subsunçor ou ideia âncora ou conhecimento específico, aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, condições para a aprendizagem significativa, organizadores prévios, aprendizagem mecânica e visão crítica da aprendizagem significativa.

Após a análise estatística dos dados coletados, foi utilizada a técnica de emparelhamento, que associa os dados recolhidos ao modelo teórico (Gil, 2002), neste caso, com os conceitos de aprendizagem e o contínuo de aprendizagem de Moreira (2011). Em seguida, foram considerados a visão crítica da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e os pressupostos da visão esquemática adaptada de Gonzalez *et al.* (2012) e de Moreira (2011), que abordam a influência da política de desenvolvimento da aprendizagem presente no ambiente de estágio sobre o comportamento do indivíduo que aprende.

3 Fundamentação teórica

Conforme já mencionado na parte introdutória deste estudo, esta pesquisa fez uso da visão esquemática do contínuo de aprendizagem significativa e de aprendizagem mecânica de Moreira (2011), autor que explora a TAS de David Ausubel.

Também foi utilizada a visão esquemática de Gonzalez *et al.* (2012), que relaciona o tipo de aprendizagem alcançada pelo indivíduo, ao tipo de política de aprendizagem incentivada no ambiente em que ele está inserido. Por essa razão, o foco deste capítulo é, inicialmente, explorar as premissas desses dois esquemas e, em seguida, a perspectiva crítica da aprendizagem significativa, uma vez que se espera relacionar as experiências dos estagiários no ambiente de estágio extracurricular com as premissas dessa perspectiva.

3.1 Aprendizagem Significativa

A TAS, proposta por David Ausubel na década de 1960, afirma que a aprendizagem é significativa quando uma nova informação adquire significado a partir da estrutura cognitiva preexistente no indivíduo (Ausubel, 1968). Trata-se de um tipo de aprendizagem em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira não literal e não com qualquer ideia, mas com algum conhecimento especificamente relevante já existente (Moreira, 2011).

Ausubel denomina esse conhecimento especificamente relevante para a nova aprendizagem, de subsunçor ou ideia-âncora, significando o mesmo que conhecimento específico (Moreira, 2011). “Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimento do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto” (Moreira, 2011, p. 14).

A aprendizagem significativa não é aquela em que o indivíduo nunca esquece, mas sim aquela em que o indivíduo consegue facilmente resgatar em sua memória o conteúdo quando retorna a estudar sobre o mesmo assunto, que foi, de fato, anteriormente aprendido de forma significativa (Moreira, 2011). A aprendizagem mecânica, por outro lado, “é aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada logo após”; “[...] é a conhecida decoreba, tão utilizada pelos alunos e tão incentivada na escola”, (Moreira, 2011, p. 31-32). “Cabe, no entanto, destacar que a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica não constituem uma dicotomia [...], mas [...] estão ao longo de um mesmo contínuo” (Figura 2) e “[...] há uma zona cinza entre elas” (Moreira, 2011, p. 32).

A existência desse contínuo (Figura 2) entre aprendizagem significativa e mecânica é importante, pois a passagem de uma forma de aprendizagem para a outra não é automática, mas progressiva, envolvendo rupturas e reconciliações de significados. “[...] o significado é a parte mais estável do sentido, e este depende do domínio progressivo de situações-problema, de situações de aprendizagem” (Moreira, 2011, p. 33).

Figura 2 – Uma visão esquemática do contínuo entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, sugerindo que, na prática, grande parte da aprendizagem ocorre na zona intermediária desse contínuo e que um ensino potencialmente significativo pode facilitar “a caminhada” do aluno nessa zona cinza.

← Aprendizagem Mecânica	Ensino Potencialmente Significativo →	Aprendizagem Significativa →
Armazenamento literal, arbitrário, sem significado; não requer compreensão, resulta em aplicação mecânica a situações conhecidas.	Zona Cinza	Incorporação substantiva; não-arbitrária, com significado; implica compreensão, transferência, capacidade de explicar, descrever, enfrentar situações novas.

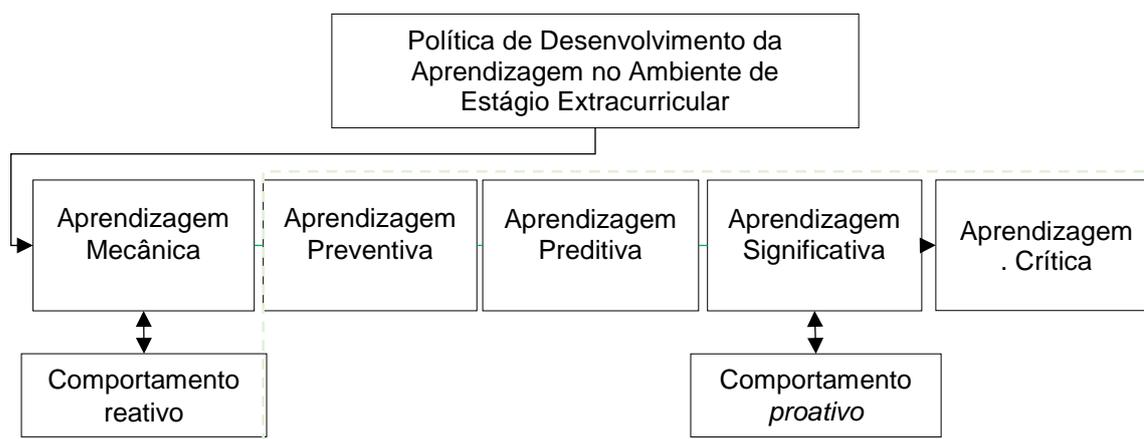
Fonte: Moreira (2011, p. 32).

Ademais, existem duas condições para a aprendizagem significativa: “material potencialmente significativo, que implica logicidade intrínseca ao material e disponibilidade de conhecimentos especificamente relevantes, e predisposição para aprender” (Moreira, 2011, p. 25).

De acordo com Gonzalez *et al.* (2012), o tipo de política de aprendizagem incentivada em um dado contexto influencia a forma como o indivíduo se comportará e desempenhará suas atividades nesse mesmo contexto.

A partir da adaptação feita de Gonzalez *et al.* (2012) e da visão esquemática de Moreira (2011), tem-se a seguinte esquematização do contínuo da aprendizagem no ambiente de estágio extracurricular (Figura 3).

Figura 3 - Uma visão esquemática do contínuo entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa e crítica, sugerindo que, na prática, o tipo de aprendizagem resultante das experiências com as atividades de estágio extracurricular é influenciado pelo tipo de política de aprendizagem praticada na empresa concedente e pelo comportamento do próprio indivíduo em buscar seu desenvolvimento.



Fonte: Adaptado de Gonzalez *et al.* (2012) e de Moreira (2011).

O tipo de política de aprendizagem incentivada ou praticada em um dado ambiente, influencia o desenvolvimento do comportamento do indivíduo que, em um contínuo, tanto pode tender a ser potencialmente reativo, reagindo apenas aos estímulos do ambiente em relação ao seu processo de busca de novos conhecimentos e aprendizados, quanto pode progredir para um comportamento do tipo proativo nesse mesmo processo (Gonzalez *et al.*, 2012).

3.2 Aprendizagem significativa sob a visão crítica

Aprendizagem é uma mudança de comportamento, resultante do estudo, experiência, advertência, observação e interação com o meio ambiente (Moraes, 1999). Mas, ao mesmo tempo em que é preciso viver em sociedade e integrar-se a ela, também é necessário “ser crítico dela, distanciar-se dela e de seus conhecimentos quando ela está perdendo o rumo” (Moreira, 2011, p. 173). Assim, esta pesquisa adota a visão crítica da aprendizagem significativa, onde “[...] na sociedade contemporânea não basta adquirir novos conhecimentos de maneira significativa, é preciso adquiri-los criticamente” (Moreira, 2011, p. 173), o que implica entender que o significado está nas pessoas, não nas palavras; que a “aprendizagem significativa requer o compartilhamento de significados, mas também implica significados pessoais”; que a incerteza do conhecimento significa que “não tem sentido ensinar dogmaticamente”; que, assim como o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aprendizagem, ele também pode inibir novos conhecimentos ao não permitir que o

indivíduo perceba novos significados; que é necessário abandonar o ensino em que o aluno apenas reproduz o que o professor fala; e que o aprendiz deve se deparar com estratégias de participação ativa e ser responsável por sua própria aprendizagem (Moreira, 2011, p. 175). Aqui, também se analisa o que Gonzalez *et al.* (2012) ressaltam sobre a postura do indivíduo que aprende, destacando a proatividade para a conquista de novas informações e conhecimentos, bem como a importância de analisar a influência do tipo de política de gestão da aprendizagem existente no ambiente onde o indivíduo está inserido.

A partir desses estudos, esta pesquisa buscou também identificar se as atividades dos estagiários nas organizações possibilitam uma postura mais proativa em direção a uma aprendizagem mais significativa, à luz dos princípios atrelados à visão crítica, ou se são mais voltadas para a aprendizagem mecânica e reativa aos eventos, no sentido de os estagiários sempre reproduzirem o mesmo padrão comportamental ao interagir com suas atividades de estágio no ambiente organizacional. O modo como toda essa investigação foi operacionalizada é detalhado no capítulo referente à metodologia.

4 Análise e discussão dos resultados

4.1 Análise do perfil dos estudantes

Como explicado na metodologia, do total de 53 estudantes que receberam o convite para participar da pesquisa, apenas 18 foram considerados retornos válidos entre os que responderam ao questionário semiestruturado. Desses, 50% são alunas e 50% são alunos do curso de administração da Universidade Federal Brasileira (UFB). A média de idade dos 18 discentes é de 24,94 anos.

Dos 18 respondentes, 61,11% (11 estudantes) cursam a graduação no turno noturno, 33,33% (6 alunos) no matutino e 5,55% (1 aluno) é recém-formado (Quadro 1). Com relação ao período atual de cada estudante no curso de administração, a maioria está no 8º período (Quadro 1). Entre os que responderam, 33,3% (6 estudantes) afirmaram que estão desperiodizados, ou seja, não estão matriculados em pelo menos 60% das matérias obrigatórias do curso; 61,1% (11 estudantes) não estão desperiodizados e, 5,6% (1 aluno) está formado.

Quadro 1 – Perfil dos estudantes estagiários que participaram da pesquisa

Data da coleta em 2021:				Nome Fictício	Tempo de estágio na Organização escolhida		
Ano 2021	Turno Curso de Adm	Período Curso Adm	Retornos		Pública	Privada	Outra
18/07	Noturno	7º	1 [feminino]	Alphalene	-	2 anos	-
20/07	Noturno	6º	2 [masculino]	Bravo	-	2 anos	-
29/07	Noturno	8º	3 [feminino]	Charlene	2 anos	-	-
29/07	Matutino	7º	4 [feminino]	Deltalene	-	19 m	-
18/08	Noturno	9º	5 [feminino]	Ecolene	2 anos	-	-
23/08	Noturno	8º	6 [masculino]	Fox	-	2 anos	-
24/08	Noturno	9º	7 [masculino]	Golfy	18 m	-	-
25/08	Noturno	8º	8 [feminino]	Hotelene	-	6 a12 m	-
26/08	Formado		9 [masculino]	Índio	-	2 anos	-
28/08	Matutino	8º	10 [feminino]	Juliete	6 m	-	-
31/08	Matutino	8º	11 [feminino]	Kilomena	13 m	-	-
01/09	Matutino	5º	12 [masculino]	Lima	2 anos	-	-
02/09	Matutino	5º	13 [feminino]	Maykely	6 m	-	-
17/09	Matutino	7º	14 [feminino]	Novemberbera	2 anos	-	-
18/09	Noturno	9º	15 [masculino]	Oscar	-	2 anos	-
21/09	Noturno	8º	16 [masculino]	Papa	6 a 12 m	-	-
17/11	Noturno	7º	17 [masculino]	Quebec	2 anos	-	-
17/11	Noturno	7º	18 [masculino]	Romeu	-	6 a12 m	-

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do levantamento das sugestões de melhoria (Quadro 2) no ambiente de estágio, foi possível identificar as necessidades dos estagiários e avaliar o que consideram importante nesse ambiente.

Quadro 2 – Sugestões de melhoria da experiência de estágio extracurricular

Discente entrevistado	Tempo/Local estágio:	Sugestões de melhorias
Alphalene	2 anos/Privada	<i>"mais autonomia para efetuar alguns processos"</i>
Bravo	2 anos/Privada	<i>"Maior abertura para diálogo com supervisores"</i>
Detalene	19 meses/ Privada	<i>"Dar mais autonomia aos estagiários, por meio de acesso aos sistemas".</i>
Fox	2 anos/Privada	<i>"Serem mais flexíveis e aceitarem feedbacks dos estagiários que fazem parte da organização".</i>
Hotelene	Entre 6 a 12 meses/ Privada	<i>"Verificar se todos da organização estão alinhados e envolvidos com a cultura e aos projetos da organização. E trabalhar o processo de treinamento e desenvolvimento da organização".</i>
Índio	2 anos/Privada	<i>"Desenvolver a capacidade de resolver problemas"</i>
Oscar	2 anos/Privada	<i>"Conexão Empresa e Universidade"</i>
Romeu	Entre 6 a 12 meses/Privada	<i>"Incluir os estagiários em mais áreas dentro da organização, para terem ciência do funcionamento da organização como um todo e entender todos os mecanismos e processos"</i>
Charlene	2 anos/Pública	<i>"Todos os setores ofertarem ao estagiário a possibilidade de aprender mais sobre as atividades do ambiente de trabalho e ter interação com outros setores para conhecer todo o processo".</i>
Ecolene	2 anos/Pública	<i>"Mais interação e comunicação com as rotinas e atividades dos demais setores, além do maior recebimento de feedbacks sobre os trabalhos realizados pelos estagiários".</i>
Golfy	18 m/ Pública	<i>"Ouvir mais o estagiário, é proporcionar atividades que envolvam mais os estudantes nos processos ao invés de passar atividades que "ninguém quer fazer" ou seja, atividades repetitivas e enfadonhas".</i>
Juliete	6 m/ Pública	<i>"Ser mais dinâmico, mas sei que falar em ambiente público os processos são muito iguais".</i>
Kilomena	13 m/ Pública	<i>"Proporcionar ao estagiário maior participação em funções técnicas e estratégicas, porque o trabalho do estagiário é muito operacional, o que dificulta a agregação de conhecimento".</i>
Lima	2 anos/Pública	<i>"Maior diversificação nas atividades dadas aos estagiários para ampliar os conhecimentos gerados no período de estágio".</i>
Maykely	6 m/ Pública	<i>"Proporcionar mais desafios aos estagiários, algo que realmente os tire da zona de conforto e traga mais aprendizado".</i>
Novembera	2 anos/Pública	<i>"Que as atividades a serem exercidas fossem desafiadoras, buscando desenvolver a criatividade e desviar da estabilidade".</i>
Papa	Entre 6 a 12 meses/Pública	<i>"Focar mais na eficiência da comunicação. Dar abertura para as vozes de todos da equipe de trabalho. Promover um treinamento mais elaborado. Abrir canais de diálogo".</i>
Quebec	2 anos/Pública	<i>"Que houvesse um job rotation, para que o estagiário possa ter contato com vários setores aumentando sua análise e conhecimento".</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse quadro de sugestões revelou, por exemplo, que Golfy está desmotivado com as atividades, Papa não aprecia a falta de diálogo e comunicação, e Romeu reclama da ausência de integração do estagiário com os demais processos da empresa. Todas essas afirmações do Quadro 2 são exploradas na análise do tema aprendizagem no ambiente de estágio.

4.2 Análise do potencial de aprendizagem significativa das atividades de estágio extracurricular

Um pressuposto da TAS é que, quando o ensino é potencialmente significativo, o processo de aprendizagem também se torna potencialmente ainda mais significativo, especialmente ao enfrentar situações novas. Nesse sentido, o que foi possível analisar no contexto das atividades de estágio supervisionado extracurricular é que, entre os alunos com experiência de 6 a 12 meses de estágio em organização privada, como no caso a Hotelene e o Romeu, ambos perceberam a falta de conhecimento do todo organizacional por parte dos estagiários. Para Papa, que estagiou em uma organização pública durante o mesmo período, é necessário que todos na organização sejam ouvidos e que sejam abertos canais de diálogo. Juliete e Maykely, ambas com experiência de exatamente seis meses de estágio em organização pública, destacaram a necessidade de os estagiários participarem de atividades que os levem a novos conhecimentos e aprendizados. Conclui-se, que, para esses alunos, as atividades de estágio não os aproximaram da aprendizagem significativa e que eles se encontram mais próximos da aprendizagem mecânica ao realizarem suas atividades de estágio.

Na análise do ponto de vista do grupo de alunos com 13 a 19 meses em uma mesma organização, essa necessidade de obter novos conhecimentos e novos aprendizados no local de estágio extracurricular também foi sentida pela única respondente com 13 meses de experiência em organização pública, a Kilomena, e destacada por Golfy, que possui 18 meses de estágio também em organização pública, o qual criticou o fato de as atividades serem “repetitivas e enfadonhas”. Para a entrevistada Deltalene, que teve 19 meses de experiência em organização privada, falta ao estagiário(a) a possibilidade de acesso aos sistemas dentro do ambiente de estágio. Nota-se que esse grupo de estagiários também se encontra em um ambiente de estágio em que há um claro potencial para aprendizado mecânico.

Dos 10 respondentes com 2 anos de experiência de estágio, quatro são mulheres e seis são homens. No grupo das mulheres, apenas a Althalene é estagiária em organização privada, enquanto Charlene, Ecolene e Novembera são estagiárias em organizações públicas. A partir dessas quatro estudantes, foi possível analisar que as sugestões de melhoria se concentraram em temas como autonomia, aprendizado do todo organizacional, comunicação, *feedback*, atividades desafiadoras e criatividade

(Quadro 2). No grupo dos estagiários homens, Bravo, Fox, Índio e Oscar possuem experiência de estágio em organizações privadas, enquanto Lima e Québec têm experiência em organizações públicas. Os temas que emergiram das sugestões de melhoria das suas experiências de estágio incluíram: diálogo, *feedback*, capacidade de resolução de problemas, conexão empresa-universidade, atividades desafiadoras, diversificação das atividades e ampliação de conhecimentos. Conclui-se que, para esses 10 alunos com 2 anos de experiência no mesmo local de estágio, seja em organização pública ou privada, os temas comuns correspondem à falta de atividades mais desafiadoras, à carência de oportunidades que ofereçam mais conhecimento e aprendizado, além de apontarem a ausência de *feedback*. Da mesma forma que os grupos anteriores, esses estagiários não percebem, no ambiente de estágio, oportunidades para a obtenção de novos conhecimentos que os desafiem, o que reforça a presença de uma aprendizagem potencialmente mecânica.

Essa análise das sugestões de melhoria (Quadro 2) nos conduz à identificação de determinadas causas que, segundo esses estudantes, levariam a uma maior satisfação com o estágio. Causas que não foram encontradas por eles nas respectivas organizações incluem: “Dar autonomia para o estagiário” (relato de dois estagiários de organização privada); “Oportunizar diálogo com supervisores” e “Oportunizar espaço para supervisores receberem *feedbacks* dos estagiários” (relato de três estagiários, sendo um deles de organização privada); “Oportunizar para os estagiários contato com outros setores” (três estagiários de organização pública); “Oferecer treinamentos (elaborados) para desenvolver o estagiário” (dois estagiários, sendo um de organização pública e outro de organização privada); “Oferecer uma comunicação mais eficiente junto aos estagiários” (dois estagiários de organização pública); “Oferecer atividades envolventes, menos repetitivas e enfadonhas” (um estagiário de organização pública); “Oferecer rotina mais dinâmica” (um estagiário de organização pública); “Diversificar as atividades do estagiário”, “Oferecer atividades desafiadoras” e “Possibilitar o aprendizado de mais conhecimentos” (dois estagiários de organização pública).

A partir do questionário, também se buscou identificar quais atividades no estágio foram consideradas mais significativas, no sentido de serem mais relevantes para os estudantes em termos de aprendizagem de novos conhecimentos e de obtenção de novos desafios por meio de resolução de novos problemas.

4.2.1 Análise geral das atividades de estágio em termos de potencial para a aprendizagem significativa e crítica

Da análise dos conteúdos das atividades de estágio de cada um dos 18 estagiários, constatou-se que a maioria possui um caráter predominantemente repetitivo, muito mais do que reflexivo. Chegou-se a essa conclusão a partir da análise do escopo dessas atividades apontadas pelos alunos, também reveladas nos Relatórios

de Estágio (RE), e da comparação com os significados no contínuo entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa. Considerando a zona cinza (Moreira, 2010) sobre o tipo de ensino no ambiente em discussão — que, neste estudo de caso corresponde ao tipo de gestão de pessoas nas organizações que recebem os estudantes para estagiar —, chegou-se as afirmações da TAS e à perspectiva crítica dessa teoria. Na aplicação dessas afirmações, foi utilizada uma escala de sete pontos, em que os respondentes precisavam escolher o grau da escala que mais se alinhava às suas atividades de estágio. Ao analisar todos os tipos de atividades de estágio coletadas, inclusive comparando-as com aquelas, presentes nos relatórios de estágio, constatou-se uma concentração na oferta de atividades repetitivas.

O repertório dessas atividades repetitivas inclui, por exemplo, desde o(a) estagiário(a) fazer “Cancelamento de plano” e “solicitação de reembolso” (relato de Deltalene sobre a instituição privada sem fins lucrativos que administra a assistência à saúde de seus beneficiários onde ela fez estágio), “alimentar planilhas” (relato do estagiário Golfy sobre um banco público estadual), passando por “manuseio de planilhas para atualização dos indicadores reportados aos clientes” (relato de Hotelene sobre a organização privada que oferece serviços médicos educacionais especializados), a “tramitação de processos” (relato de Maykely sobre a instituição pública), “Atendimento ao público”, “atendimento a clientes internos” (respondente Índio sobre a instituição financeira cooperativa privada), “arquivamento” e “organização de documentos e pedidos de orçamento” (Juliete sobre a instituição pública que fornece orientação jurídica e a defesa dos necessitados), “organização de arquivo” (Romeu sobre a organização financeira privada com serviços de escritório e apoio administrativo), entre outras.

No que se refere às atividades consideradas entre repetitivas e reflexivas, foram encontradas as seguintes: “realizar atividades relacionadas a vendas e processos” (Bravo sobre a organização privada que lida com o comércio e o varejo de peças e acessórios para veículos automotores), “realizar o gerenciamento de contratos de TIC” (relato de Charlene sobre a empresa pública que lida com recursos ordinários e agravos de petição), “redação de cartas, despachos de processos [...], de atas de reunião”, “registro e classificação de documentos recebidos para arquivamento” e a “guarda e conservação de processos” (relato de Ecolene sobre a instituição pública de apoio e incentivo à cultura).

Entre as atividades consideradas mais significativas estão: “dar suporte para os funcionários e também dar suporte para os cooperados” (relato de Althalene sobre a organização privada, uma instituição financeira cooperativa).

Essa concentração em atividades repetitivas contribui para o estímulo da aprendizagem do tipo mecânica, que é reforçada, inclusive, pelos tipos de *feedback* fornecidos pelos profissionais que supervisionam e avaliam os estagiários nas

organizações, conforme análise realizada a partir dos relatórios de estágio que contêm a avaliação dos estagiários. Observou-se que, nas oito organizações privadas ligadas a oito respondentes, 60% das atividades dos estagiários são de caráter repetitivo, enquanto, nas dez organizações públicas dos outros dez estagiários, o percentual de atividades repetitivas chega a 80%.

Considerando o arcabouço teórico de referência, quando alguém afirma ter aprendido um conteúdo, mas o esquecimento é total, como se nunca tivesse aprendido esse conteúdo, "é provável que a aprendizagem tenha sido mecânica, não significativa" (Moreira, 2011, p. 17-18). A partir disso, perguntou-se aos estagiários(as) sobre as atividades relevantes do estágio, verificando se essas atividades vinham facilmente à mente. Analisou-se que os estagiários Bravo (com 2 anos em uma organização privada), Charlene (com 2 anos em organização pública), Deltalene (com 19 meses em organização privada), Ecolene (com 2 anos em organização pública), Hotelene (de 6 a 12 meses em organização privada), Índio (com 2 anos em organização privada) e Novembera (com 2 anos em organização pública) responderam que se recordam totalmente dessas atividades relevantes, assinalando a pontuação 7. No entanto, 5 estagiários não se recordaram: Juliete, Lima, Papa, Golfy e Oscar. Entre esses, Juliete (com 6 meses em organização pública) assinalou a pontuação 4 (Gráfico 2), indicando uma vaga lembrança. Lima (com 2 anos em organização pública) e Papa (de 6 a 12 meses em organização pública) assinalaram 3, o que indica ainda mais dificuldade em lembrar. Golfy (com 18 meses em organização pública) e Oscar (com 2 anos em organização privada) assinalaram 1, indicando que não se recordam. Logo, a aprendizagem provavelmente foi mecânica para esses 5 últimos estagiários, que assinalaram entre 1 e 4, enquanto para os outros 13 estagiários houve um potencial maior para uma aprendizagem significativa, no sentido de eles confirmarem que se recordam de conhecimentos obtidos no estágio que contribuíram para sua formação em administração.

4.3 Análise das atividades de estágio à luz do arcabouço teórico

Para alcançar o objetivo proposto, foi necessário explorar os sete temas gerais de análise de conteúdo das fontes de evidência. Com base nos pressupostos teóricos relacionados tanto ao potencial para a aprendizagem mecânica quanto ao potencial para a aprendizagem significativa e crítica, foi possível identificar a ligação entre o que preconiza a TAS e o que se esperava encontrar no conteúdo das respostas dos estudantes de administração em termos de experiências de aprendizagem nas atividades de estágio extracurricular. O tema 1, referente à aprendizagem significativa e seu significado teórico, possibilitou a reflexão de que, em relação ao que se esperava encontrar nas respostas, houve alguma conexão entre as atividades de estágio e as disciplinas da graduação, e, ainda houve oportunidade de o estagiário realizar

interações entre os conhecimentos desses ambientes, que foram para eles relevantes, e também que o estudante teve uma postura proativa ao relacionar o contexto acadêmico com o contexto de seu estágio. Essas condições foram reveladas por meio de uma afirmação apresentada em uma escala de 7 pontos no questionário, que os estagiários precisaram avaliar em relação às suas atividades de estágio. As respostas foram as seguintes: 5,56% (1 aluno) assinalou 1- Discordo totalmente da afirmação; 11,11% (2 alunos) assinalaram 2- Ou não houve essa oportunidade para tal interação ou houve, mas ela não foi relevante; 5,56% (1 aluno) assinalou 3 - Nem discorda, nem concorda; 5,56% (1 aluno) assinalou 4 - Não concorda totalmente, mas concorda em certa medida com a afirmação; e, 27,78% (5 alunos) concordaram totalmente com a afirmação.

A partir desses dados e considerando as afirmações de Ausubel (2000) de que, o que permite dar significado a um novo conhecimento apresentado ao indivíduo, ou o que permite dar significado a um novo conhecimento descoberto pelo próprio indivíduo é o conhecimento específico existente em sua estrutura de conhecimentos — ou seja, seu subsunçor ou sua ideia-âncora —, percebe-se a necessidade de o indivíduo possuir uma estrutura de conhecimentos para conseguir atribuir significado a novos conhecimentos. No caso desta pesquisa, os conteúdos das disciplinas do curso de graduação equivalem aos subsunçores de Ausubel. Para 66,67% dos alunos pesquisados, esses conteúdos foram acessados de alguma forma durante o contato com as atividades de estágio. Foi possível constatar que houve oportunidade para a interação dos conhecimentos advindos desses dois ambientes e que essa interação foi relevante para doze dos dezoito estudantes, especialmente para cinco deles que concordaram totalmente com a afirmação de que sim, houve espaço para alguma interação entre os conhecimentos desses dois ambientes e que essa interação foi, de alguma forma, relevante.

Ao explorar a temática 2 gerada pela análise de conteúdo — o tema subsunçor ou ideia âncora ou conhecimento específico — o que se esperava encontrar do ponto de vista dos estudantes era que as atividades de estágio supervisionado contribuíssem para novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que os conteúdos das disciplinas do curso de administração favorecessem o surgimento de novos conhecimentos e fossem úteis para o estudante na solução de problemas durante suas experiências de estágio. Constatou-se que 55,56% (dez alunos) concordaram com a afirmação de que os conteúdos das disciplinas foram (ou têm sido) úteis ao longo das experiências de estágio, correspondendo a soma dos pontos 5, 6 e 7 na escala de sete pontos no questionário semiestruturado. Os alunos Golfy, Juliete, Maykely e Romeu não sabiam se concordavam ou não, pois, marcaram 4 na escala, enquanto outros quatro alunos, Fox, Índio, Oscar e Papa não concordaram com a afirmação (pontos 2 e 3 da escala).

Sobre a avaliação de cada estagiário(a) em relação à aprendizagem que teve no ambiente de estágio, para 61,11% (onze alunos) afirmaram que as atividades

proporcionaram aprendizado, sendo quase todos muito significativos; 27,78% (cinco alunos) afirmaram que as atividades proporcionaram aprendizados, sendo quase todos significativos; e 11,11% (dois alunos, Golfy e Papa) declararam que as atividades proporcionaram aprendizados, mas a maioria não foram significativas. Observa-se que, no geral, Golfy teve contato com atividades mais mecânicas, enquanto Papa possivelmente esteve envolvido em atividades mais mecânicas, do que significativas, refletindo a percepção de que ambos não tiveram uma interação significativa com as atividades que experienciaram.

A respeito da temática 3, aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, para Moreira (2011) afirma que a aprendizagem mecânica pode ser detectada quando indivíduo diz não se recordar de absolutamente nada sobre um determinado conteúdo. Portanto, buscou-se diagnosticar se os discentes se recordavam com facilidade dos conhecimentos adquiridos no estágio e se esses conhecimentos foram, de fato, relevantes para a formação em administração. Nesse contexto, Golfy e Oscar assinalaram que discordam totalmente desta afirmação, indicando que não se recordam. Isso confirma que Golfy, de fato, teve contato com atividades predominantemente mecânicas, conforme destacado no Quadro 2. Além disso, 11,11% dos estagiários(as) não se recordam com facilidade (assinalaram o ponto 3 da escala), 22,22% concordam que se recordam com facilidade (marcaram o ponto 6), e 38,89%, ou seja, sete dos dezoito estagiários(as) pesquisados, concordaram totalmente, indicando que se recordam completamente das atividades de estágio e que estas foram relevantes para a sua formação em administração.

Um dos princípios da aprendizagem significativa é que o aprendiz se depara com estratégias de participação ativa e assume a responsabilidade por sua própria aprendizagem (Moreira, 2011). Quando se consegue “a incorporação substantiva, não arbitrária, com significado de novos conhecimentos, em que há compreensão, transferência, capacidade de explicar, descrever e enfrentar situações novas”, assume-se que o indivíduo está caminhando para a aprendizagem significativa (Moreira, 2011, p. 32). Nesse sentido, os discentes foram expostos à seguinte afirmação: “Tive (tenho) experiências nas minhas atividades de estágio em que consegui (consigo) enfrentar situações novas, inclusive, tenho (tive) espaço para solucionar problemas, mesmo que com outras pessoas”. Constatou-se que 50% dos estudantes concordaram totalmente com a afirmação. O objetivo foi identificar a presença de comportamentos mais proativos dos estudantes no ambiente de estágio ao se depararem com situações novas ou desafiadoras, i caso essas situações existirem no local de estágio. Dos 50% restantes, 33,33% (seis) concordaram com a afirmação, mas não totalmente; 11,11% nem concordaram, nem discordaram; e, 5,56% discordaram da afirmação.

Com relação à temática 4, das condições para a aprendizagem significativa, ou seja: “[...] o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender” (Moreira, 2011, p. 24),

constatou-se que, quanto aos materiais no local de estágio, eles não foram significativos apenas para um respondente, Fox, que teve 2 anos de experiência de estágio em uma organização privada.

Quando questionados sobre o espaço que tiveram no ambiente de estágio para aprender novos conhecimentos significativos para a sua formação em administração, os alunos forneceram notas de 0 a 100. Os resultados revelam que apenas três alunos deram nota 100, indicando que consideram que o ambiente de estágio proporcionou o aprendizado de novos conhecimentos significativos para a sua formação. Três alunos deram nota 90, cinco alunos deram nota 85, dois alunos deram nota 80, dois alunos deram nota 75, dois alunos deram nota 60, e um aluno deu nota 10.

Constatou-se também que a maioria dos alunos avaliou que experienciaram aprendizados significativos e se autoavaliaram como pessoas proativas na busca de novos conhecimentos. Para 61,11% (onze alunos), as atividades de estágio proporcionaram aprendizados, e todos foram muito significativos. Para 27,78% (cinco alunos), as atividades proporcionaram aprendizados, sendo quase todos significativos. Já 11,11% (dois alunos) afirmaram que as atividades proporcionaram aprendizados, mas a maioria não foi significativa. Quando apresentada a afirmação: “Eu considero que a minha postura enquanto estagiário(a), ao longo do tempo que estive nessa organização, foi com certeza: (marque a opção que mais se afina à sua experiência)”, os resultados foram positivos em termos de proatividade na busca de novos conhecimentos por parte da maioria. Para 61,11% (onze alunos), a postura foi sempre proativa na busca de novas informações e conhecimentos. Para 33,33% (seis alunos), a postura foi quase sempre proativa, e 5,56% (01 aluno) considerou sua postura desmotivada ao longo do tempo na busca de novas informações e conhecimentos.

Com o intuito de aprofundar o entendimento sobre a razão por trás desse resultado — ou seja, o fato de sete alunos não terem avaliado o ambiente de estágio como muito bom ou excelente em termos de proporcionar novos conhecimentos —, buscou-se focar nas relações entre eles e os seus respectivos supervisores. Na escala de sete pontos foi apresentada a seguinte afirmação:

“Enquanto estagiário(a), posso afirmar que tive (tenho) interações junto ao(s) meu(s) supervisor(es) imediato(s), assim como com os demais colegas do local de estágio, que foram (ou são) capazes de suprir minhas deficiências na realização de minhas tarefas e atividades de estágio”.

Os resultados revelaram que 49,99% (nove alunos) concordaram totalmente com essa afirmação, marcaram o grau 7 na escala. Outros 11,11% (dois alunos) marcaram o grau 6, e 27,78% (cinco alunos) marcaram o grau 5, ou seja, 38,89% (sete alunos) não concordaram totalmente, mas concordaram em certa medida com a afirmação.

A conclusão é que existem interações com a supervisão e com os colegas de estágio que foram capazes de proporcionar, para a maioria dos estagiários, espaço para tratar de suas deficiências na realização de suas atividades. No entanto, ainda permanecia a dúvida sobre se o(a) estagiário(a) também conseguiu adquirir novos conhecimentos que fossem, de fato, significativos e que, ao mesmo tempo, gerassem reflexões críticas nessas interações. Por essa razão, a temática 7 foi explorada. Nesse sentido, o tema da Visão Crítica da Aprendizagem Significativa reflete que “não basta adquirir novos conhecimentos de maneira significativa, é preciso adquiri-los criticamente” e que, “ao mesmo tempo em que é preciso viver nessa sociedade, integrar-se a ela, é necessário também ser crítico dela, distanciar-se dela e de seus conhecimentos [...]” (Moreira, 2011, p. 173). Assim, esperava-se que os estagiários indicassem que passaram por experiências de estágio nas quais tiveram espaço ou oportunidade para expressar suas ideias e pontos de vista, inclusive quando não concordavam com a situação vigente, e que tiveram acesso a diferentes formas de interação no processo de aprendizado em suas atividades de estágio.

Assim, em relação à temática 7, foi apresentada na escala a seguinte afirmação: “Eu passo (passei) por experiências de estágio em que tive espaço ou oportunidade para expressar as minhas ideias e meus pontos de vista, inclusive quando não concordei com a situação vigente”. Dos dezoito alunos, um total de cinco ou 27,77% não concordaram totalmente, mas concordam em certa medida com essa afirmação. Já 44,44% (oito alunos) concordaram totalmente, assinalaram o grau 7 da escala. O grau 6 foi marcado por 16,66% (três alunos) e o grau 5 por 11,11% (dois alunos), ou seja, 27,77% (cinco alunos) não concordaram totalmente, mas concordaram em certa medida com a afirmação. Além disso, 16,66% (três alunos) nem discordaram, nem concordaram, indicando incerteza em suas respostas. Apesar de a maioria ter afirmado que concorda, é importante analisar o que pode ter ocorrido nesse processo, considerando que cinco alunos não concordaram totalmente e três não souberam responder. Para explorar melhor esse ponto, as sugestões de melhorias feitas por cada estudante estagiário, que já foram apresentadas, revelam as razões que explicam esse resultado. Com o tema 6 de análise, a aprendizagem mecânica, buscou explorar se os(as) estagiários(as) revelariam ter aprendido algum conhecimento relevante que os ajudasse a relacionar com outros conhecimentos já existentes em suas estruturas cognitivas.

Para obter essa informação, foi utilizada a seguinte afirmação na questão relacionada à escala de sete pontos: “Posso afirmar que, com as atividades de estágio, foi possível aprender algum conhecimento relevante que me ajudou (me ajuda) a relacionar com outros conhecimentos já existentes em minhas estruturas cognitivas”. Ao todo, 50% dos respondentes não concordaram totalmente com a afirmação. Por outro lado, 44,44% (oito alunos) concordaram totalmente, e 5,56% (um aluno) considera que, ou não houve essa oportunidade ou, se houve, ela não foi relevante.

Logo, conclui-se que o ambiente de estágio, independentemente do tipo de organização, necessita de uma gestão capaz de propiciar rotinas com interações mais próximas e com maior espaço para troca de informações com os estagiários, com o intuito de conhecer e orquestrar melhor seus objetivos, conhecimentos e habilidades. Isso favoreceria o desenvolvimento de um comportamento mais proativo por parte dos(as) estagiários(as), incentivando a busca de novos conhecimentos e experiências mais significativas.

As análises dos resultados empíricos, em confronto com a visão esquemática adaptada de Moreira (2011) e de Gonzalez *et al.* (2012), revelaram que houve aprendizagem significativa para a formação dos estudantes em administração a partir das atividades de estágio extracurricular, porém em um grau situado entre moderado a fraco. Além disso, os conteúdos empíricos obtidos não confirmaram a presença de atividades de estágio extracurricular capazes de oferecer um processo de aprendizado potencialmente mais significativo e ao mesmo tempo crítico para os estudantes. Simultaneamente, neste estudo de caso, constatou-se que falta, nos locais de estágio (ou empresas concedentes de estágio), uma política de aprendizagem que seja capaz de estimular a comunicação entre colaboradores e estagiários, assim como maior espaço para interações, especialmente aquelas que envolvem troca de conhecimentos.

5 Considerações finais

O propósito deste estudo foi analisar de que maneira as atividades de estágio supervisionado extracurricular contribuem, em termos de potencial de aprendizagem significativa e crítica, para a formação dos estudantes de administração. Nesse sentido, após o confronto teórico e empírico, que incluiu o estudo tanto das condições para a aprendizagem significativa quanto dos princípios facilitadores da aprendizagem significativa e crítica, ficou constatado que a maioria dos estagiários interpretaram os materiais ou conteúdos explícitos no ambiente de estágio como potencialmente significativos e que a maioria dos(as) estagiários(as) se mantiveram proativos(as) ao longo do estágio extracurricular na busca de novos conhecimentos. No entanto, as atividades de estágio em si, em sua maioria, não oportunizaram contato com conhecimentos novos e, ao mesmo tempo, relevantes, que os incentivassem a participar de modo mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

Com relação aos princípios facilitadores da aprendizagem significativa, foi possível concluir que falta, para a maioria dos estagiários(as), estímulo e espaço para entrar em contato com situações novas, que os levem a refletir mais que repetir padrões em um fluxo de atividades enfadonhas. Concluiu-se que há uma carência de oportunidades para que o(a) estagiário(a) seja desafiado(a) na busca por soluções de problemas, assim como de um diálogo mais próximo com os profissionais de outras

áreas da organização. Essas interações potencialmente enriqueceriam o repertório de conhecimentos dos estagiários(as) que estão cursando a graduação.

Ainda em relação aos facilitadores da aprendizagem significativa, foi possível concluir que há uma falta de maior diálogo entre os(as) estagiários(as) e seus superiores imediatos, além de uma comunicação mais efetiva, especialmente quanto ao *feedback* nas fases de avaliação do desempenho desses estagiários(as).

Concluiu-se que as atividades de estágio necessitam, segundo a maioria dos entrevistados, de maior diversidade e dinamismo para que se possa criar um ambiente mais atrativo e desafiador em termos de aprendizado. Para além da lembrança de conhecimentos relevantes que contribuam para a formação em administração, é importante refletir sobre a necessidade de se promover no ambiente de estágio outras relações que possam ampliar o repertório de experiências dos(as) estagiários(as). Essas relações devem ir além de um aprendizado potencialmente significativo e também ser capazes de oportunizar um pensamento crítico, por meio de experiências que permitam o pensamento divergente, não apenas convergente. É fundamental que o ambiente de estágio permita que os(as) estagiários(as) façam mais questionamentos durante as interações com os demais colaboradores, em vez de serem apenas solicitados a replicar respostas ou repetir padrões. Essa prática de questionamento e reflexão evitaria a solidificação de uma aprendizagem predominantemente mecânica e impediria de se manter estagnada em virtude do reforço dado ao comportamento mais reativo do(a) estagiário(a), isto é, que se acomoda em simplesmente (re)agir apenas quando alguém solicita que seja cumprido determinado padrão e/ou que aprendeu a (re)agir após a ocorrência de eventos ao invés de refletir possibilidades de solução antes que os problemas aconteçam ou antes mesmo que alguém peça seu ponto de vista, sua opinião ou sua contribuição.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa forneceu orientações sobre o processo de diagnóstico das aprendizagens dos estagiários em administração, resultantes do tipo de política de gestão da aprendizagem nos ambientes de estágio extracurricular e do tipo de comportamento individual de cada estagiário em administração na busca de seu próprio aperfeiçoamento. Seus resultados contribuíram para a construção de uma visão esquemática que abrange desde a aprendizagem mecânica até a aprendizagem significativa e crítica, atrelada ao contexto das atividades de estágio extracurricular experienciada por estudantes de graduação em Administração, visão que será apresentada em outra publicação, na medida em que um novo estudo de caso envolvendo o período de 2022 a 2023 está em fase de conclusão. Além disso, esta pesquisa avança a discussão sobre o processo de formação dos(as) estagiários(as) na área de administração, considerando o contato com as organizações que os recebem, e explora as inter-relações de saberes entre o ambiente de estágio supervisionado extracurricular e aqueles construídos por esses alunos ao longo do curso de administração.

Este estudo de caso possibilitou a identificação de um campo de investigação que ultrapassa o ambiente universitário e, ao mesmo tempo, mantém relação com ele a partir da unidade de análise aqui investigada, ou seja, a partir das atividades do estágio extracurricular nas organizações concedentes de estágio. Essas organizações são responsáveis por promover a interseção entre os conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelos estudantes no curso de graduação e aqueles que são, de fato, aplicados no local de estágio extracurricular. Essa investigação contribui para a produção de um conhecimento que precisa continuar sendo explorado, com o objetivo de identificar possibilidades de melhorias nos processos de aprendizagem do(a) estagiário(a) em formação.

Ademais, esta pesquisa contribui com a sociedade, empresas e instituições de ensino superior, ao evidenciar reflexões sobre o padrão de relacionamento entre alunos e profissionais envolvidos em sua rotina de estágio. Ele oferece um caminho para que as agências de estágio, supervisores dos estagiários nos ambientes organizacionais e coordenadores de estágio das instituições de ensino possam diagnosticar e a organizar melhor seus processos de interação com os estudantes estagiários, de modo a beneficiar o processo de aprendizagem desse público, que busca desenvolver conhecimentos, habilidades e competências ao longo do período da graduação por meio da prática de estágio extracurricular. O desenvolvimento, por exemplo, de projetos de extensão que promovam o inter-relacionamento entre aluno, professor e empresa(s) seria uma estratégia diretamente vinculada a esse contexto, beneficiando ainda mais a construção de sentidos e o pensamento crítico do estagiário de administração dentro das empresas. Essas iniciativas podem inclusive reverberar em ações conjuntas com alunos ligados a empresas juniores, direcionadas a discutir e solucionar problemas encontrados no ambiente de estágio, que não são, por exemplo, devidamente explorados pelo(as) estagiário(as).

No campo teórico, os resultados desta pesquisa contribuem para a criação de uma visão esquemática da aprendizagem no ambiente de estágio extracurricular, resultante da adaptação da visão esquemática de Moreira (2011) sobre o contínuo que vai da aprendizagem mecânica à aprendizagem significativa, em diálogo com a adaptação da visão esquemática de Gonzalez *et al.* (2012), que aborda a influência da política de aprendizagem no comportamento do indivíduo que aprende. A visão esquemática resultante deste estudo situa o(a) estudante estagiário(a) quanto ao seu comportamento a partir do seu próprio processo de autoavaliação enquanto realiza as atividades de estágio extracurricular. Esse processo é de autoavaliação e é realizado a partir do instrumento de coleta desenvolvido para esse fim, gerado por esta pesquisa. Desse modo, este estudo também contribui para a formulação de políticas de autoavaliação (Leite *et al.*, 2020), especificamente para estudantes de graduação em administração que são estagiários nas organizações, e colabora com reflexões acerca do papel daqueles que são responsáveis ou de alguma forma envolvidos com as

atividades dos estagiários dentro e fora das empresas concedentes, no que diz respeito ao processo de aprendizagem desses estagiários enquanto estão em formação na área de administração.

As reflexões trazidas por esta pesquisa também abordam a questão do desenvolvimento do potencial intelectual, humano, social e cultural dos estagiários nas organizações que os recebem, considerando se, também como, esse desenvolvimento está a serviço do negócio e da sociedade.

Como sugestão para pesquisas futuras, vislumbra-se tanto a realização de outros estudos de caso com estudantes de outras instituições de ensino superior que já possuam experiência de estágio supervisionado extracurricular de, no mínimo, seis meses em alguma organização concedente, quanto a realização de um levantamento ou pesquisa *survey* com estagiários(as) de administração que tenham o mesmo tempo de experiência em organizações com prática confirmada de implementar estratégias de inovação e que possuam uma estrutura organizacional do tipo inovadora (ou não tradicional) e/ou que tenham uma política de gestão da aprendizagem e do relacionamento com seus estagiários que valoriza o diálogo e rotinas que o incentivem a buscar o seu auto aperfeiçoamento. O que se espera a partir de tais pesquisas, respectivamente, é que os resultados obtidos possam ser comparados e aprofundados, além de estudar e comparar aquelas organizações com rotinas mais dinâmicas em termos de fluxos de interações entre diferentes profissionais, a fim de possibilitar uma reavaliação das rotinas comumente encontradas na prática da gestão da aprendizagem de estagiários dentro das organizações, que buscam experiências extracurriculares ao longo do curso de graduação.

Referências

AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para mudança. **O&S**, Maringá, v. 12, n. 35, out./dez. 2005. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/23131/ensino-de-administracao--por-uma-pedagogia-para---> . Acesso em: 8 maio 2022

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**: a cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETHLEM, A. S. **Estratégia empresarial**: conceitos, processo e administração estratégica/Agrícola Bethlem. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Subchefia para Assuntos jurídicos. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília (DF): Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 3 set. 2024.

BRESSINGTON, D. T. *et al.* Concept mapping to promote meaningful learning, help relate theory to practice and improve learning self-efficacy in Asian mental health nursing students: A mixed-methods pilot study. **Nurse Education Today**, [S. l.], v. 60, p. 47-55, jan. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691717302307>. Acesso em: 3 set. 2024.

BUFREN, L. S. *et al.* Produção internacional sobre ciência orientada a dados: análise dos termos data Science e E-Science na Scopus e na Web of Science. **Informação & Informação**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 40 – 67, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/26543>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTRO, C. M. O poder, os limites e os abusos da ciência. *In*: CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: Prentice Hall, 2006. Cap. 1, p. 1-29.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

IEL. Instituto Euvaldo Lodi. Núcleo Central. **Relatório anual 2010**. Brasília: Instituto Euvaldo Lodi, 2011.

KOSTIAINEN, Emma *et al.* Meaningful learning in teacher training. **Teaching and Teacher Education**, EUA, v. 71, apr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322231576_Meaningful_learning_in_teacher_education. Acesso em: 3 set. 2024.

LEITE, D. *et al.* **A autoavaliação na Pós-graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES.** 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4023> . Acesso em: 8 fev. 2022.

GONZALEZ, I. V. D. P. *et al.* Processo de aprendizagem no contexto da gestão de manutenção visando à confiabilidade, **Gestão Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em:

<https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/gestaocontemporanea/article/view/934>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MORAES, M. C. Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação. *In*: FAZENDA, I. C. A. *et al.* **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores.** Campo Grande: UFMS, 1999. Disponível em:

<https://buscaintegrada.pucsp.br/vufind/Record/66268> . Acesso em: 05 mar. 2022.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2010.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MORESI, E. **Metodologia da pesquisa.** Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

NEL, L. Students as collaborators in creating meaningful learning experiences in technology-enhanced classroom: an engaged scholarship approach. **British Journal of Educational Technology**, [S. l.], v. 48, n. 5, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313870905_Students_as_collaborators_in_creating_meaningful_learning_experiences_in_technology-enhanced_classrooms_An_engaged_scholarship_approach An engaged scholarship approach An engaged scholarship approach. Acesso em: 3 set. 2024.

OLIVEIRA, I. C. M. *et al.* A importância do estágio supervisionado para a formação profissional de administração. **Revista Augustos**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 130-144, 2020. Disponível em:

<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/467/273>.

Acesso em: 19 mai. 2022.

ORDONEZ, T. N.; CACHIONI, M. Universidade aberta à terceira idade: a experiência da Escola de Artes, Ciências e Humanidades–EACH USP. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 74-86, 2009. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/150/482>. Acesso em: 09 dez. 2022.

ROMERO, C.; CAZORLA, M.; BUZÓN, O. Meaningful learning using concept maps as a learning strategy. **Journal of Technology and Science Education**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 313-332, sept. 2017. Disponível em:

<https://jotse.org/index.php/jotse/article/view/276/276>. Acesso em: 4 set. 2024.

SAILIN, S. N.; MAHMOR, N. A. Improving student teacher's digital pedagogy through meaningful learning activities. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, Sintok, v. 15, n. 2, p. 143-173, dec. 2018. Disponível em: <https://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/mjli2018.15.2.6>.

Acesso em: 3 set. 2024.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, São Paulo, v. 3, p. 20-27, 2009. Disponível em: <https://revistapmkt.com.br/pt-br/?s=Satura%C3%A7%C3%A3o+em+pesquisa+qualitativa%3A+estimativa+emp%C3%ADrica+de+dimensionamento>. Acesso em: 07 fev. 2022.

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 3, p. 470-492, dez. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/ZyBVQWMm3wgGkqyxchTFZPr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2023.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. S. M. F. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012. Disponível em:

https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Revisado por: Lesy Editorial

E-mail: lesyeditorial@gmail.com