



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JOÃO VÂNIO DE ALENCAR

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE TRANSIÇÃO
PARA O MERCADO DE TRABALHO**

Brasília

2022

JOÃO VÂNIO DE ALENCAR

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE TRANSIÇÃO
PARA O MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Keila Lima Sanches

Brasília

2022

A368e Alencar, João Vânio de.

O estágio supervisionado como espaço pedagógico de transição para o mercado de trabalho. / João Vânio de Alencar. – Brasília, 2022.

135 f. : il. color.

Orientador: Keila Lima Sanches.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Técnico de nível médio. 3. Estágio supervisionado. 4. Aprendizagem experiencial. I. Sanches, Keila Lima. II. Título.

CDU 331.5

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

Dedico este trabalho ao meu pai, Benedicto, e à minha mãe, Maria, *in memoriam*.

À Adriana, Silvia, Suzana e Ivan, minha amada família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças que tenho recebido ao longo da vida.

À minha mãe, Maria, e ao meu pai, Benedicto, pelos valores que moldaram o meu caráter.

À minha esposa, Adriana, às minhas filhas Silvia e Suzana, e ao meu filho Ivan, pelo amor incondicional que me fortalece.

À Professora Keila, pelo acolhimento fraterno e pela orientação segura na construção deste trabalho.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, pela gentileza na transmissão do conhecimento.

Aos colegas do ProfEPT 2019, pelo companheirismo ao longo desta jornada.

Às professoras Cássia e Martha do *Campus* Samambaia e ao professor José Messias do *Campus* Riacho Fundo, pela preciosa assistência que viabilizou a realização deste trabalho.

Aos professores(as), estudantes e egressos(as) que me prestigiaram com a sua participação nesta pesquisa.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

(FREIRE, 1989)

RESUMO

O estudo teve como tema central o estágio supervisionado de estudantes, com o objetivo de verificar e destacar as contribuições do estágio supervisionado para a formação acadêmica e profissional de estudantes dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal de Brasília - IFB. Nesse sentido, teve como objetivos específicos levantar o perfil das partes concedentes de estágio supervisionado no âmbito do IFB; destacar os motivos que levam as empresas concedentes a contratarem estagiários; destacar os motivos que levam os estudantes a realização de estágio não-obrigatório; conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, professores orientadores e partes concedentes no decorrer dos estágios supervisionados; verificar se, na percepção dos estudantes, o estágio supervisionado possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso e a obtenção de experiências úteis ao futuro profissional; e, com base nos resultados obtidos, elaborar um produto educacional para auxiliar as instituições de ensino da Educação Profissional e Tecnológica na condução dos estágios de estudantes dos cursos técnicos de nível médio, promovendo uma melhor interação entre todos os atores envolvidos no processo. Nesse contexto, buscou-se consolidar uma base teórica dos fundamentos atinentes aos objetivos propostos pela Lei nº 11.788/2008, especificamente sobre o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, a contextualização curricular e o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, mediada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que regem o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio desde 1998. Ademais, por meio de um trabalho de campo realizado no âmbito dos Cursos Técnicos de Controle Ambiental (*Campus Samambaia*) e de Cozinha (*Campus Riacho Fundo*), a pesquisa buscou captar a percepção dos estudantes, egressos, professores orientadores e concedentes de estágio sobre o alcance desses objetivos por meio das atividades de estágio. Para além dos conceitos já mencionados, o referencial teórico apresenta a aprendizagem experiencial, forma de aprendizagem associada ao estágio, e destaca a importância do reconhecimento deste como situação específica de aprendizagem. Com este estudo foi possível concluir que os estudantes, egressos, professores orientadores e concedentes de estágio, percebem ou identificam satisfatoriamente a contribuição dos estágios para a formação profissional no tocante à contextualização do ensino e ao desenvolvimento de competências profissionais, proporcionando aos estudantes a aplicação de conceitos, técnicas e conhecimentos teóricos adquiridos no curso técnico, porém a prática do estágio é limitada pela baixa oferta de vagas pelo mercado de trabalho e pelo desconhecimento dos estudantes

sobre o tema, resultado esse que pode, em princípio, ser estendido aos demais cursos e *campi* do IFB. A partir desse resultado, foi elaborado o produto educacional Guia do Estágio Supervisionado, com o objetivo de apresentar uma visão geral sobre o estágio supervisionado; destacar a importância do reconhecimento do estágio como situação específica de aprendizagem, bem como da troca de experiências entre os estudantes; e incentivar a prática do estágio, sobretudo nos cursos em que ele não é obrigatório, instruindo os estudantes e demais interessados sobre os procedimentos administrativos necessários a sua realização, de modo a possibilitar o melhor aproveitamento das vagas ofertadas pelo mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Técnico de Nível Médio. Estágio Supervisionado. Aprendizagem Experiencial.

ABSTRACT

The study had as its central theme the supervised internship of students, with the objective of verifying and highlighting the contributions of the supervised internship for the academic and professional formation of students of the technical courses of high level of the Instituto Federal de Brasília - IFB. In this sense, it had as specific objectives to raise the profile of the parties granting a supervised internship within the scope of the IFB; highlight the reasons that lead granting companies to hire interns; highlight the reasons that lead students to undertake a non-mandatory internship; to know the difficulties faced by students, guiding professors and granting parties during the supervised internships; to verify if, in the students' perception, the supervised internship makes it possible to apply the knowledge acquired in the course and to obtain useful experiences for the future professional; and, based on the results obtained, to elaborate an educational product to help the teaching institutions of Vocational and Technological Education in the conduction of the internships of students of the technical courses of secondary level, promoting a better interaction between all the actors involved in the process. In this context, it was sought to consolidate a theoretical basis of the fundamentals related to the objectives proposed by Law nº 11.788/2008, specifically on the learning of skills specific to the professional activity, the curricular contextualization and the development of the student for the citizen's life and for the work, mediated by the National Curriculum Guidelines that govern High School and High School Technical Vocational Education since 1998. Furthermore, through fieldwork carried out within the scope of the Technical Courses on Environmental Control (Campus Samambaia) and Cooking (Campus Riacho Fundo), the research sought to capture the perception of students, graduates, supervisors and internship grantors about the achieving these objectives through internship activities. In addition to the concepts already mentioned, the theoretical framework presents experiential learning, a form of learning associated with the internship, and highlights the importance of recognizing it as a specific learning situation. With this study, it was possible to conclude that students, alumni, supervisors and internship grantors, perceive or satisfactorily identify the contribution of internships to professional training regarding the contextualization of teaching and the development of professional competences, providing students with the application of concepts, techniques and theoretical knowledge acquired in the technical course, but the practice of the internship is limited by the low supply of vacancies by the job market and the lack of knowledge of students on the subject, a result that can, in principle, be

extended to other courses and IFB campus. Based on this result, the educational product Guia do Internship Supervised was created, with the objective of presenting an overview of the supervised internship; highlight the importance of recognizing the internship as a specific learning situation, as well as the exchange of experiences among students; and encourage the practice of internships, especially in courses where it is not mandatory, instructing students and other interested parties on the administrative procedures necessary to carry them out, in order to make better use of the vacancies offered by the job market.

Keywords: Professional and Technological Education. Middle Level Technician. Supervised internship. Experiential Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aprendizagem experiencial	27
Figura 2 – Conhecimento completo	28
Figura 3 – Demanda das especialidades técnicas pelas regiões do DF e entorno em 2019	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CES – Câmara de Educação Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DF – Distrito Federal
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LMS – Learning Management System (Sistema de Gestão da Aprendizagem)
- MEC – Ministério da Educação
- Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos)
- MRCC – Movimento de Reorientação Curricular – Ciências, Secretaria Municipal de Educação/São Paulo
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
- PCEB – Proposta Curricular para o Ensino de Biologia, Secretaria Estadual de Educação/SP
- PCEC – Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde, Secretaria Estadual de Educação/SP
- PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
- PIBIC-EM – Programa Institucional de Bolsas e Voluntariado em Iniciação Científica em Nível Médio
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RA – Região Administrativa

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SEST SENAT – Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SGC – Sistema Gerenciador de Cursos

TI – Tecnologia da Informação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCG – Universidade Católica de Goiás

UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vias de acesso ao conhecimento	30
Gráfico 2 – Estrutura da formação	42
Gráfico 3 – Eixo Conceitual	67
Gráfico 4 – Nível de conhecimento dos participantes antes da leitura do Guia	68
Gráfico 5 – Contribuição do Guia para o conhecimento sobre o estágio supervisionado	68
Gráfico 6 – Coerência da criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem com os objetivos do Guia	69
Gráfico 7 – Eixo Comunicacional	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise das concepções de contextualização do ensino, contextos de significação e de ocorrência destas concepções	37
Quadro 2 – Dimensões/objetivos das competências escolares	43
Quadro 3 – Certificações parciais do Curso Técnico Subsequente em Controle Ambiental ..	50
Quadro 4 – Perfil dos estudantes ouvidos pela pesquisa	53
Quadro 5 – Perfil dos egressos ouvidos pela pesquisa	54
Quadro 6 – Formas de acompanhamento/orientação dos estudantes durante o estágio	59
Quadro 7 – Percepção dos estudantes/egressos quanto à orientação/supervisão do estágio ...	60
Quadro 8 – Percepção das concedentes de estágio quanto à adequação das atividades e experiência profissional dos supervisores à formação dos estagiários	61
Quadro 9 – Percepção dos estudantes/egressos quanto às experiências adquiridas e emprego dos conhecimentos teóricos durante o estágio	62
Quadro 10 – Percepção das concedentes de estágio quanto às experiências vivenciadas e emprego dos conhecimentos teóricos pelos estagiários	62
Quadro 11 – Importância atribuída ao estágio no desenvolvimento de competências profissionais	63

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Justificativa	22
1.2 Objetivo Geral	23
1.3 Objetivos Específicos	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 O Estágio Supervisionado	25
2.1.1 O Estágio como situação de aprendizagem	26
<i>2.1.1.1 A aprendizagem experiencial</i>	27
2.1.2 Atividades equiparadas ao estágio obrigatório	32
<i>2.1.2.1 Atividades de Extensão</i>	32
<i>2.1.2.2 Atividades de Monitoria</i>	33
<i>2.1.2.3 Atividades de Iniciação Científica</i>	33
2.2 Princípios e fundamentos	34
2.2.1 Contextualização curricular	35
2.2.2 O trabalho como princípio educativo	38
2.2.3 Competências profissionais	40
2.2.4 Cidadania	44
3 METODOLOGIA	46
3.1 Delineamento da pesquisa	46
3.2 Locais do Estudo	47
3.2.1 O Instituto Federal de Brasília	48
3.2.2 O Campus Samambaia	48
3.2.3 O Campus Riacho Fundo	49
3.3 Objetos de Estudo	50
3.3.1 O Curso Técnico em Controle Ambiental	50
3.3.2 O Curso Técnico em Cozinha	51
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	53
4.1 Composição da Amostra	53
4.1.1 Estudantes de Cursos Técnicos	53
4.1.2 Egressos de Cursos Técnicos	53
4.1.3 Professores Orientadores	54
4.1.4 Concedentes de Estágios	54
4.2 O estágio supervisionado na percepção dos seus principais atores	55

4.2.1 <i>As oportunidades de estágio supervisionado em instituições conveniadas ao IFB</i>	55
4.2.2 <i>Os motivos que levam as empresas concedentes a contratarem estagiários</i> ...	56
4.2.3 <i>Os motivos que levam os estudantes a realização de estágio não-obrigatório</i> .	57
4.2.4 <i>As dificuldades enfrentadas no decorrer dos estágios supervisionados</i>	57
4.2.5 <i>A aplicação dos conhecimentos adquiridos e a obtenção de experiências úteis ao futuro profissional</i>	61
4.3 O Produto Educacional	65
4.4 Avaliação do Produto Educacional	65
4.4.1 <i>Eixo Conceitual</i>	66
4.4.2 <i>Eixo Pedagógico</i>	67
4.4.3 <i>Eixo Comunicacional</i>	69
4.4.4 <i>Comentários, Críticas e Sugestões</i>	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – SOBRE O GUIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	80
APÊNDICE B – PESQUISAS CORRELATAS AO TEMA DA DISSERTAÇÃO	91
APÊNDICE C – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS PARA EQUIPARAÇÃO DE ATIVIDADES AO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	93
APÊNDICE D – RESOLUÇÕES CNE/CEB - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	95
APÊNDICE E – CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS/SUBSEQUENTES AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA	97
APÊNDICE F – DIVERGÊNCIAS QUANTO À OBRIGATORIEDADE DE ESTÁGIO PARA A MESMA ESPECIALIDADE	100
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - ESTUDANTES	103
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - EGRESSOS	111
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ORIENTADORES	119
APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - CONCEDENTES	124
APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	130
ANEXO A – CONVÊNIOS DE ESTÁGIO VIGENTES	133

APRESENTAÇÃO

A regulamentação do estágio de estudantes em nosso país remonta ao ano de 1942 com a instituição da Lei Orgânica do Ensino Industrial pelo Decreto-Lei nº 4.073 (COLOMBO e BALLÃO, 2014), que o definiu como “um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial”. Desde então foram várias legislações até chegar à atual Lei nº 11.788/2008, conhecida como Lei do Estágio, que melhor o caracterizou como prática pedagógica até o momento.

Meu interesse pelo tema surgiu a partir da análise da Dissertação de Roriz (2002) – O canteiro de obras como um espaço pedagógico, cujo objetivo geral foi “rever a prática de interação entre Universidade e empresas de Construção Civil, na atividade do Estágio Curricular Supervisionado dos alunos do curso de Engenharia Civil da UCG, para conhecer a dimensão do canteiro de obras como espaço pedagógico do campo de estágio e de formação do estudante de Engenharia como cidadão e futuro profissional”. Dada a minha origem humilde e longa trajetória como técnico nos quadros da Marinha do Brasil até chegar ao Ensino Superior, na qualidade de Tecnólogo em Processamento de Dados e, mais recentemente, Especialização em Gestão Pública: Governança e Políticas Públicas, e Graduando em Pedagogia, vi na realização de um estudo correlato ao de Roriz uma forma de contribuir com a formação e valorização dos técnicos de nível médio, convergindo as áreas de conhecimento pelas quais tenho transitado.

Além da *introdução*, que apresenta a contextualização do tema, a justificativa e os objetivos geral e específicos, o estudo encontra-se distribuído por outros quatro tópicos. O *referencial teórico*, consolidado a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, apresenta a legislação e normatização aplicável aos estágios supervisionados e atividades equiparadas no âmbito do Instituto Federal de Brasília; a aprendizagem experiencial, forma de aprendizagem associada ao estágio; e os princípios que fundamentam o estágio, quais sejam, a contextualização curricular, as competências profissionais, a cidadania e o trabalho, na concepção de estudiosos desses temas, mediados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que impactam o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio desde 1998. O delineamento da pesquisa, instrumentos de coleta de dados utilizados, a descrição dos locais e dos objetos de estudo são apresentados na *metodologia*. Os resultados alcançados a partir da pesquisa de campo são apresentados e discutidos separadamente para cada objetivo específico no quarto tópico, *resultados e discussões*, que apresenta também o Guia do Estágio Supervisionado, produto educacional decorrente, assim como sua aplicação e avaliação.

Seguem-se as *considerações finais* com a síntese dos resultados e conclusões; e, por fim, as referências, os apêndices e o anexo.

1 INTRODUÇÃO

A criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) contribuiu significativamente para a democratização do acesso ao ensino técnico de nível médio por meio da interiorização das instituições para além dos centros urbanos (DA SILVA; ELTZ, 2019) e a adoção da política de reserva de vagas para estudantes das escolas públicas, consubstanciada na Lei nº 12.711/2012, que destina parte dessas vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e/ou com deficiência (AMBROSINI; SCOTT, 2019; DA SILVA; ELTZ, 2019). Esse processo mostra-se especialmente relevante no tocante aos jovens das camadas sociais mais pobres, que necessitam acessar mais cedo o mercado de trabalho (MOURA, 2013). Entretanto, a formação técnica demanda oportunidades de aquisição de conhecimentos de modo contextualizado, especialmente por meio da convivência em ambiente de trabalho, e os estágios supervisionados, tema do presente estudo, contribuem para essa experiência pelos estudantes.

Segundo a legislação, o estágio supervisionado é parte integrante do projeto pedagógico do curso, e integra o itinerário formativo do estudante tendo como objetivo a contextualização curricular, proporcionando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Lei nº 11.788/2008). Nesse contexto é que se insere o problema de pesquisa: **Quais as contribuições do estágio supervisionado para a formação acadêmica e profissional de estudantes dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)?**

Tendo em vista a necessidade de delimitação da pesquisa, de modo a garantir a sua viabilidade, o estudo foi conduzido com foco no Curso Técnico em Controle Ambiental e no Curso Técnico em Cozinha dos *campi* Samambaia e Riacho Fundo, respectivamente, do IFB, conforme especificado na metodologia (tópico 3), porém entende-se que a problemática diz respeito a todo o sistema de educação profissional e tecnológica.

Ainda nesta introdução, será abordada a relevância do estudo proposto, bem como os objetivos (geral e específicos) a serem alcançados. Na sequência seguem-se: o referencial teórico, composto de pesquisa bibliográfica e documental referente ao tema abordado, bem como a outros correlatos, visando dar suporte teórico à pesquisa; a metodologia, descrevendo o delineamento da pesquisa, os locais e os objetos de estudo; a discussão dos resultados apurados; as considerações finais; e, por fim, os apêndices e o anexo.

1.1 Justificativa

O estágio curricular supervisionado está previsto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, como sendo um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”. Sendo assim, torna-se de fundamental importância que se mantenha um eficiente acompanhamento durante a sua execução, tendo em vista que, apesar de ato educativo escolar, se materializa em ambiente profissional, no qual não é comum a lógica didático-pedagógica convencional existente na maioria das escolas, podendo levar a mera instrumentalização do estagiário, limitando-se a capacitá-lo para tornar-se produtivo e adaptável às condições e exigências do sistema produtivo dominante, em detrimento do desenvolvimento da sua capacidade racional crítica (LIMA; FROTA, 2014).

A Lei nº 11.788/2008 especifica duas modalidades de estágio, quais sejam: estágio obrigatório ou estágio não-obrigatório, “conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso”. Entretanto, em ambos os casos, estabelecem-se os mesmos critérios para a sua realização, que implicam em responsabilidades para a instituição de ensino e para a parte concedente, além do próprio estagiário. Nesse contexto, analisar sob quais circunstâncias os estágios são realizados e em que medida vêm contribuindo para a transição entre a escola e o mercado de trabalho é de suma importância.

Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio das palavras-chave “Estágio” e “Educação Profissional”, localizadas respectivamente no “Título” e em “Todos os campos” das publicações, retornou um total de 14 Dissertações e 3 Teses, das quais, após análise dos resumos, 7 Dissertações foram consideradas correlatas ao tema tratado neste estudo por abordarem o estágio na Educação profissional Técnica de Nível Médio com enfoque nos estudantes, e encontram-se relacionadas no Apêndice B. Também foi levado em consideração nessa seleção, os objetivos das pesquisas e a compatibilidade dos cursos com aqueles ofertados pelo IFB.

Assim como a presente pesquisa, as apontadas acima não esgotam o tema proposto, destacando-se em especial os estudos de Ribeiro (2011) – Ensino Médio Integrado: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional, cujo objetivo geral foi analisar o estágio como um dos eixos articuladores da integração entre a formação geral e a formação profissional no ensino técnico de nível médio; e de Silva (2019) – Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da Educação

Técnica de Nível Médio, que teve por objetivo geral compreender o estágio na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua contribuição para a construção da identidade profissional dos estudantes, sendo esta a única realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, conforme o levantamento acima descrito.

Cabe ressaltar que as finalidades e objetivos legalmente estabelecidos para os Institutos Federais enfatizam o desenvolvimento local e regional, em suas respectivas áreas de atuação, articulando a educação profissional com o mundo do trabalho, por meio de ações que envolvem, entre outras coisas, a certificação de competências profissionais; a formação e qualificação de cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia; a geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; e o estímulo e apoio aos processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão (BRASIL, 2008a). Nesse sentido o estágio supervisionado constitui um importante vínculo entre a educação profissional e o mundo do trabalho, sobretudo se considerarmos o elevado número de convênios estabelecidos entre o IFB, Agentes de Integração e demais empresas fim viabilizar a sua realização pelos estudantes (ANEXO A), o que demonstra a relevância de estudos que possam fortalecê-lo.

Considerando o contexto, entende-se que a pesquisa proposta, ao dar voz aos atores diretamente envolvidos na gestão e execução dos estágios supervisionados dos cursos técnicos de nível médio, pode contribuir para a efetividade da prática pedagógica e colaborar na formulação de políticas públicas voltadas para a profissionalização, uma vez que abre espaço para discussão das dificuldades envolvidas, assim como permite a socialização e publicização das práticas bem sucedidas.

1.2 Objetivo Geral

Verificar e destacar as contribuições do estágio supervisionado para a formação acadêmica e profissional de estudantes dos cursos técnicos de nível médio do IFB.

1.3 Objetivos Específicos

- a. Levantar o perfil das partes concedentes de estágio supervisionado no âmbito do IFB;
- b. Destacar os motivos que levam as empresas concedentes a contratarem estagiários;
- c. Destacar os motivos que levam os estudantes a realização de estágio não-obrigatório;

- d. Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, professores orientadores e partes concedentes no decorrer dos estágios supervisionados;
- e. Verificar se, na percepção dos estudantes, o estágio supervisionado possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso e a obtenção de experiências úteis ao futuro profissional; e
- f. Elaborar um produto educacional para auxiliar as instituições de ensino na condução dos estágios de estudantes dos cursos técnicos de nível médio, promovendo uma melhor interação entre todos os atores envolvidos no processo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Estágio Supervisionado

Segundo Bernardim (2010), é por meio do estágio curricular que grande parte dos jovens estudantes fazem a transição entre a educação escolar e o trabalho. Sendo assim, o estágio precisa ser entendido como “um período de estudos práticos para aprendizagem e experiência”. Ademais, “envolve supervisão e, ainda, revisão, correção, exame cuidadoso” (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2009, p. 7).

Nesse sentido, o Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos de Nível Médio Profissional e de Graduação do Instituto Federal de Brasília, conforme alterações introduzidas pela Resolução nº 016-2016/CS-IFB, de 7 de junho de 2016 (IFB, 2016b), estabelece que compete ao IFB “zelar para que o estágio represente autêntica atividade pedagógica integrada”, cujos objetivos serão: facilitar a futura inserção do estudante no mundo do trabalho; contextualizar o currículo, articulando conhecimentos teóricos com a prática profissional; desenvolver e aprimorar competências técnicas e profissionais necessárias à formação do estudante, proporcionando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho; promover a articulação do IFB com o mundo do trabalho; e contribuir para a adaptação social e psicológica do estudante à sua futura atividade profissional.

A despeito da sua finalidade eminentemente pedagógica, Bernardim (2010) aponta que o estágio pode vir a se configurar como uma forma de precarização do trabalho, e sustenta essa tese por meio dos resultados de pesquisa realizada em 2008, na Cidade de Guarapuava, Paraná, que tinha por objetivo avaliar aspectos da relação entre trabalho e estágio remunerado, a partir de dados apurados junto às instituições de Ensino Superior e às empresas agenciadoras de estágio, que demonstram que 18,5% dos alunos-estagiários de nível Superior atuavam em áreas distintas de sua graduação/especialização (CITTADELLA; BERNARDIM, 2008 *apud* BERNARDIM, 2010). Em pesquisa correlata, feita por meio de questionários aplicados na mesma cidade à estudantes que estagiavam, o percentual daqueles que atuavam em áreas distintas dos seus cursos sobe para 41% (PORTELA; BERNARDIM, 2008 *apud* BERNARDIM, 2010). O autor considera esse segundo percentual mais confiável, tendo em vista ter sido apurado junto aos próprios estagiários, enquanto o primeiro decorre de levantamento realizado junto às instituições de Ensino Superior e às empresas agenciadoras de estágio, o que, segundo o autor, pode ter gerado números mais conservadores.

Estudo exploratório realizado junto ao Centro Universitário UNIVATES, RS, concluiu que, no âmbito daquela instituição, “o estágio não obrigatório contribui de forma positiva para

a formação acadêmica e profissional dos estudantes” (LAVALL; BARDEN, 2014, p. 48), revelando, entretanto, um descontentamento com a supervisão realizada por aquele centro universitário.

As pesquisas mencionadas acima demonstram que o alcance dos objetivos pedagógicos estabelecidos para o estágio supervisionado não está garantido pela simples aplicação da lei. É necessário que as partes envolvidas estejam capacitadas e comprometidas com tais objetivos, sobretudo no que diz respeito à parte concedente de estágio como elemento estranho ao sistema educacional, o que leva muitas vezes ao acolhimento do estagiário como mão de obra alternativa e menos onerosa. Por outro lado, a orientação e supervisão dos estágios implicam, por parte das instituições de ensino e concedentes de estágio, respectivamente, a disponibilização exclusiva de pessoal para um acompanhamento eficaz do processo. Nesse contexto é importante que as partes envolvidas tenham em mente que o estágio supervisionado, ainda que possa gerar ganhos econômicos, deve ser visto antes de tudo como uma situação de aprendizagem.

2.1.1 O Estágio como situação de aprendizagem

Segundo Zabalza (2014), para que se possa definir o estágio de modo mais claro, é essencial vê-lo como uma situação de aprendizagem que, apesar de diferente das demais situações acadêmicas, tem os mesmos propósitos formativos. Ainda de acordo com o autor, é a partir dessa visão do estágio que deverão ser estabelecidas as dimensões ou propósitos formativos que serão priorizados, bem como a sua forma de organização e sob qual enfoque de aprendizagem ocorrerá. Nesse sentido, o autor destaca dois possíveis enfoques: o estágio fundamentado na pesquisa e o estágio fundamentado na reflexão.

No estágio fundamentado na pesquisa, as aprendizagens se apoiam nos seus resultados e/ou nas ações tidas como eficazes e a formação dos futuros profissionais baseia-se nas contribuições que ela desenvolve sobre o exercício profissional de cada especialidade. Tem como principais características a necessidade de um bom planejamento, que envolve a identificação explícita de todas as ações a serem desenvolvidas ao longo do estágio; e o distanciamento das práticas usuais dos profissionais, que podem estar estagnadas nas rotinas e na tradição (ZABALZA, 2014).

No estágio fundamentado na reflexão, o exercício profissional é visto como “um conhecimento em ação e não um conhecimento acadêmico”. Sendo assim, cabe aos profissionais dar sentido e organizar as situações “variáveis e pouco definidas” com as quais lidam, de modo que possam saber como proceder sempre que elas ocorram (ZABALZA,

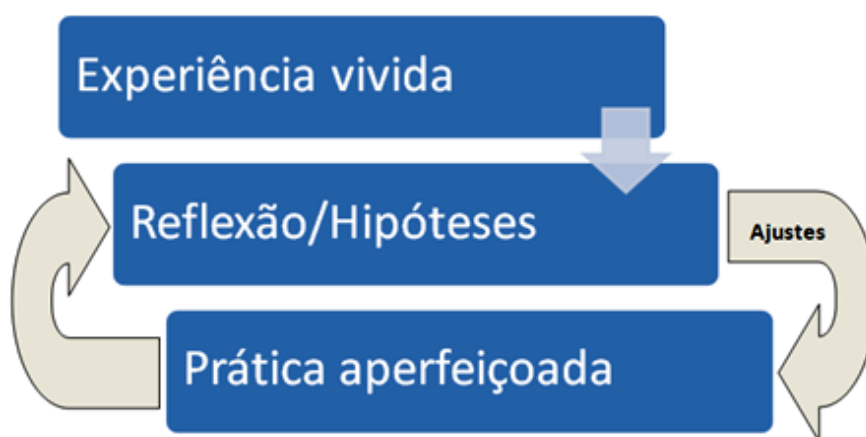
2014, p. 183). Nesse enfoque são priorizadas a análise das situações, a autoanálise, a supervisão – “entendida como momentos sucessivos de encontro para significar e dar sentido, de preferência em grupo, às ações desenvolvidas e para estabelecer alternativas viáveis à forma com que foram desenvolvidas”, bem como a monitoria, a pesquisa ação, etc. (ZABALZA, 2014, p. 184-185).

2.1.1.1 A aprendizagem experiencial

A aprendizagem experiencial pode ser descrita como aquela que resulta da reflexão sobre a experiência vivida e que leva o indivíduo a agir intencionalmente de modo a comprovar as hipóteses formuladas a partir dessa reflexão (GIBBS; RUST, 1993 *apud* ZABALZA, 2014), levando a uma experiência mais profunda e a nova reflexão, num movimento cíclico (ação-reflexão), que resulta no aperfeiçoamento da prática em decorrência dos ajustes introduzidos a cada novo ciclo com base na reflexão (ZABALZA, 2014).

Segundo Pimentel (2007), formular hipóteses significa imaginar modos de agir que capacitem o indivíduo a articular o que conhece em função dos objetivos de uma situação experiencial em particular, total ou parcialmente nova, o que envolve diversas operações mentais como a união e seleção de informações, o aprimoramento de procedimentos, a separação, ordenação e reordenação dos elementos que compõe a experiência, bem como a adição de novos elementos a esse processo. Também de acordo com a autora, numa experiência de aprendizagem, essas hipóteses são revistas, reelaboradas e aperfeiçoadas até se tornarem suficientemente sólidas para servirem de base para experiências futuras, ou seja, tornarem-se generalizáveis, capacitando o indivíduo a identificar previamente situações análogas a vivenciada e como proceder diante delas.

Figura 1 – Aprendizagem Experiencial



Fonte: elaborada pelo autor

No contexto da aprendizagem experiencial considera-se a existência de dois tipos de experiência: a *experiência concreta* adquirida agindo-se diretamente sobre pessoas, objetos ou situações – experiência por apreensão; e a *experiência mental* “por meio da qual construímos conceitos e idéias abstratas” – experiência por compreensão (KOLB, 1984 *apud* ZABALZA, 2014, p. 189). Para Pimentel (2007) a apreensão decorre, sobretudo, da percepção, exemplificação e imitação, vinculadas à experiência concreta, de natureza mais intuitiva e instantânea; a compreensão, por sua vez, envolve interpretações pessoais e representações simbólicas, orientando-se pela conceituação abstrata, de natureza reflexiva.

Conforme Zabalza (2014, p. 189), o conhecimento completo é produzido quando ocorre a transformação da experiência mental em experiência concreta e/ou da experiência concreta em experiência mental, donde decorre a importância do estágio na aprendizagem, “porque permite transformar em ações práticas o que se assimilou como experiência mental (a teoria) e transformar em teoria o que foi vivenciado como prática”, gerando desse modo o ciclo completo da aprendizagem experiencial, composto por quatro etapas: a experiência concreta; a observação reflexiva; a conceituação abstrata; e a experimentação ativa.

Figura 2 – Conhecimento Completo



Fonte: elaborada pelo autor

Para Pimentel (2007), essas etapas da aprendizagem experiencial, conforme denominadas por Zabalza (2014), correspondem a quatro modelos adaptativos de aprendizagem pelos quais apreensão e transformação se conjugam:

Experiência concreta (EC). Refere-se a experiências de contato direto com situações que propõem dilemas a resolver. As ações são referenciadas em conhecimentos e processos mentais já existentes, aprendidos anteriormente. Principalmente por atitudes de experimentação, obtém-se a matéria-prima para aprendizagens ulteriores.

Observação reflexiva (OR). Constitui-se num movimento voltado para o interior, de reflexão. Caracteriza-se por atitudes, sobretudo, de pesquisa sobre a realidade, como: identificação de elementos; construção de associações; agrupamentos entre os fatos

perceptíveis da experiência; determinação de características, dificuldades e possibilidades de escolhas; partilha de opiniões sobre um determinado assunto.

Conceituação abstrata (CA). Caracteriza-se pela formação de conceitos abstratos e generalizáveis sobre elementos e características da experiência. Constitui-se de ações de comparação com realidades semelhantes, bem como generalização de regras e princípios, cujo intuito é estabelecer sínteses a partir da troca de opiniões, estabelecendo-se um tronco comum de idéias compartilhadas.

Experiência ativa (EA). É a repercussão das aprendizagens em experiências inéditas, num movimento voltado para o externo, de ação. Caracteriza-se por aplicação prática dos conhecimentos e processos de pensamento tornados refletidos, explicados e generalizados. A ação está centrada em relações interpessoais, com destaque à colaboração e ao trabalho em equipe. (PIMENTEL, 2007, p. 163, grifos nossos)

Pimentel (2007) define apreensão e transformação como posições dialéticas do aprendizado, caracterizadas, respectivamente, por relações dialéticas entre concreto e abstrato, e entre reflexivo e ativo. Sendo assim, a relação dialética entre concreto e abstrato, por meio da combinação entre experiência concreta e conceituação abstrata, caracteriza a aprendizagem por apreensão, que implica dois processos opostos:

[...] **Apreensão:** tangível pela experiência imediata, ou seja, por aprendizagem diretamente vinculada à experiência concreta, de natureza mais intuitiva e instantânea, derivada, sobretudo, de percepção, exemplificação e imitação. Para Kolb, o ato de apreender é circunscrito por atenção, valoração e afirmação, configurando-se uma apreciação da experiência.

[...] **Compreensão:** reflete interpretações conceituais e representações simbólicas, isto é, a aprendizagem é orientada pela conceituação abstrata, cuja natureza distanciada da experiência imediata e reflexiva permite a formação de imagens mentais. Compreender os significados da experiência envolve “um processo dialético integrando experiência e conceitos, observações e ação” (Kolb, 1984, p. 22), configurando uma análise objetiva e crítica da experiência. (PIMENTEL, 2007, p. 163, grifos nossos)

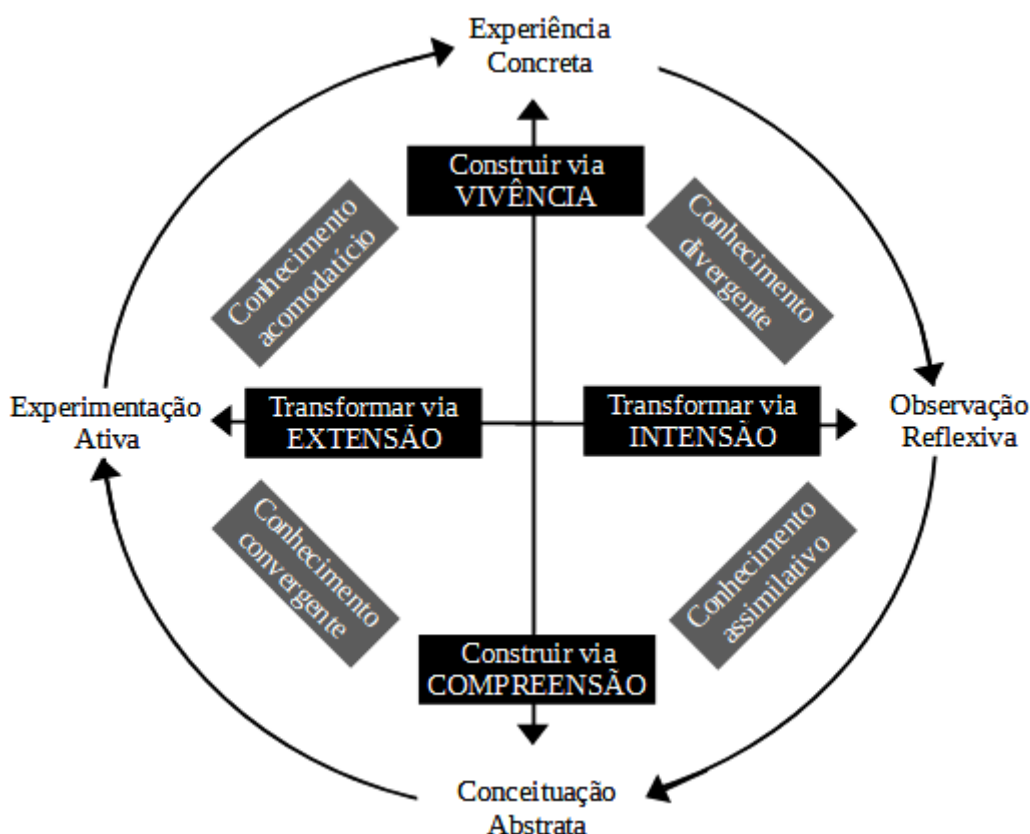
Da mesma forma, Pimentel (2007) define que a relação dialética entre reflexivo e ativo, por meio da combinação entre observação reflexiva e experiência ativa, caracteriza a aprendizagem por transformação, que também implica dois processos opostos:

[...] **Intenção** (interiorização psíquica): reflexão intencional, consciente e determinada por processos mentais de autoavaliação. O aprendizado não apenas se transforma como é transformador das operações mentais. A intenção é um ato consciente e voluntário, cujo caráter metacognitivo determina mudanças na estrutura e no funcionamento psicológico.

[...] **Extensão** (exteriorização social): ação no mundo exterior, em interação com outras pessoas. O aprendizado se dá pela extensão de determinadas ações para novas experiências. A noção de extensão simboliza ampliar um ato ou efeito, torná-lo duradouro. Assim sendo, a extensão é pragmática por excelência, haja vista que somente o retorno à experimentação coloca à prova o que se apreciou, observou, hipotetizou e conceituou anteriormente. (PIMENTEL, 2007, p. 163, grifos nossos)

Zabalza (2014) apresenta essas relações dialéticas de um modo mais pragmático. De acordo com o autor, o conhecimento pode ser acessado por meio de duas vias complementares, porém de natureza diversa: a via da vivência de situações concretas (experiência concreta); e a via da construção de conceitos abstratos por meio de livros, aulas, outras fontes de informação ou mesmo por meio da própria especulação do sujeito (conceituação abstrata). Já a capacidade de transformação da ação no sentido de melhorá-la/aperfeiçoá-la também pode ser alcançada por meio de duas vias: a via da observação e da reflexão (observação reflexiva); e a via da experimentação, ou seja, dando início a novas ações (experiência ativa). Essa perspectiva é ilustrada no Gráfico 1, onde os quadrantes originados a partir da interseção desse duplo eixo representam quatro formas distintas de conhecimento, cuja construção serve de base para a análise do desenvolvimento do estágio e de seus resultados, conforme descrito pelo autor e transcrito resumidamente a seguir.

Gráfico 1 – Vias de acesso ao conhecimento



Fonte: Zabalza (2014, p. 209), reprodução

(1) A aprendizagem fundamentada nas experiências concretas (construir via vivência) e na observação reflexiva (transformar via intenção) oportuniza a construção de um conhecimento divergente, que capacita o sujeito para a inovação, para agir de maneira

diversa, para alterar o que está sendo feito, porém sem um fundamento teórico claro. O estágio fundamentado apenas na experiência concreta e na observação e reflexão pode levar o estudante a construção de um conhecimento divergente, capacitando-o a emitir juízos sobre o que concorda ou não, sobre o que manteria ou mudaria, sobre o que agrada ou desagrade, etc., porém com base apenas nas próprias impressões e não em fundamentação teórica.

(2) O conhecimento construído a partir da conceituação abstrata (construir via compreensão – novos conceitos abstratos, novas idéias derivadas do estudo ou da especulação) e da observação reflexiva (transformar via intenção) é dito assimilativo. Trata-se de um conhecimento bem entendido, bem organizado, significativo, passível de se integrar adequadamente ao esquema conceitual prévio do sujeito. A observação e reflexão combinada com leituras relativas às temáticas abordadas no estágio favorecem a construção de um conhecimento assimilativo, proporcionando um melhor entendimento da teoria, bem como da própria prática.

(3) A construção a partir da conceituação abstrata (construir via compreensão) combinada com a transformação a partir da experimentação ativa (transformar via extensão) gera um conhecimento convergente (aplicativo), assim denominado devido ao fato de proporcionar o domínio do conceito e a sua aplicação a novas situações de ações geradas, porém muito sujeitas às predeterminações da teoria. Durante o estágio, a combinação do estudo sobre questões da prática profissional com a sua aplicação em situações práticas reais facilita a construção de um conhecimento convergente (aplicativo), desde que essas práticas sejam baseadas na teoria e na transformação das idéias prévias do sujeito, ampliando e diversificando as práticas possíveis para aplicação dos conhecimentos em questão. Nesse caso, a ausência da reflexão não permite a introdução de modificações em função do contexto, sensações dos agentes ou outras variáveis.

(4) O conhecimento acomodatório é construído a partir da experiência concreta (construir via vivência) com a expansão das atividades (transformar via extensão). Trata-se de um conhecimento muito dependente dos estilos habituais de atuação, socializado pelos contextos onde se produz a ampliação da experiência, pouco crítico por falta de reflexão e pouco fundamentado por falta de conhecimento abstrato. Um estágio baseado apenas em múltiplas atividades e nas vivências leva a uma aprendizagem muito vulnerável ao contexto, sem juízo crítico pela falta de reflexão e de fundamentação teórica.

Zabalza (2014) ressalta que essas formas de construção do conhecimento não são excludentes entre si, mas sim complementares, e sendo assim devem ser integradas equilibradamente no estágio, visando melhores resultados.

Na prática, uma das possibilidades para as instituições de ensino buscarem esse equilíbrio é oportunizar aos estudantes a realização de atividades de extensão, de monitoria e de iniciação científica, às quais o IFB confere equiparação ao estágio obrigatório e que são sucintamente descritas no subtópico seguinte.

2.1.2 Atividades equiparadas ao estágio obrigatório

O Regulamento de Estágio Supervisionado (IFB, 2016b) confere equiparação às atividades de extensão, de monitoria, de iniciação científica e de aprendizagem profissional, desenvolvidas pelos estudantes do IFB, ao estágio obrigatório, mediante previsão no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), apresentação dos documentos solicitados em formulário específico; e apresentação do Relatório Final de Atividades devidamente aprovado. Nas mesmas condições, o regulamento prevê a possibilidade de reconhecimento de prática profissional como estágio obrigatório caso o estudante exerça atividade profissional, em área/eixo relacionada ao curso, como empregado, empresário ou autônomo durante o período estipulado no PPC para o estágio. A relação de documentos necessários em cada caso pode ser consultada no Apêndice C.

2.1.2.1 Atividades de Extensão

Conforme a Resolução nº 42/2020-RIFB/IFB, que aprova o Regulamento das Normas Gerais e as Diretrizes Conceituais para as ações de extensão no âmbito do IFB (IFB, 2020a):

Art. 4º Entende-se por extensão o processo interdisciplinar, educativo, político, social, científico, esportivo, artístico, cultural, tecnológico, que articule ensino e pesquisa de forma indissociável e viabilize a relação transformadora entre o IFB e outros setores da sociedade, assegurando a interação dialógica entre saberes acadêmico e popular, promovendo a participação efetiva da comunidade, a transformação social e o desenvolvimento local e regional (IFB, 2020a).

As ações de extensão subdividem-se em: **Programa de Extensão** – “conjunto articulado de projetos (no mínimo dois) e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, envolvendo a participação de discentes”; **Projeto de Extensão** – “conjunto de atividades processuais contínuas, de caráter interdisciplinar, educativo, científico, artístico, cultural, político, social, esportivo e/ou tecnológico, podendo contemplar prestação de serviços e de cursos de extensão, com objetivos específicos e prazo determinado, vinculado ou não a um programa, envolvendo a participação de discentes”; e **Evento de Extensão** – “ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica do conhecimento ou

produto cultural, artístico, educativo, interdisciplinar, científico, político, social, esportivo, tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela instituição” (IFB, 2020a).

2.1.2.2 Atividades de Monitoria

As atividades de Monitoria tem por objetivos: proporcionar reforço e atender aos estudantes que estejam com dificuldade de aprendizagem; promover a integração entre os discentes, Professores e Técnicos do IFB; contribuir para um maior envolvimento do estudante com o IFB; estimular a participação dos estudantes, prioritariamente, aqueles contemplados no Programa Auxílio Permanência do IFB, no processo educacional e nas atividades relativas ao ensino; e **propiciar uma melhor formação acadêmica ao estudante** (IFB, 2020b). Os interessados precisam se inscrever em processo seletivo aberto semestralmente por meio de edital dos respectivos *campi* do IFB.

Além de exercer a Monitoria em turmas/disciplinas dos Cursos Técnicos, os estudantes dos referidos cursos também podem exercê-la nos cursos de Formação Inicial e Continuada, podendo ainda fazê-lo em especialidade diversa da que se encontram matriculados, desde que observados os níveis de atuação previstos (IFB, 2020b).

Os estudantes podem concorrer a dois tipos de Monitoria: Monitorias com bolsa, ou seja, com contrapartida financeira, e carga horária semanal de 12 (doze) horas de atividades acadêmicas; e Monitorias voluntárias, com cargas horárias de 8 a 12 horas semanais. Em ambos os casos, a carga horária diária não poderá exceder a 4 (quatro) horas, e a semanal deverá incluir: 2 (duas) horas/semana de planejamento com o Professor; e 2 (duas) horas/semana de planejamento individual; sendo o tempo restante dedicado ao atendimento presencial aos estudantes (IFB, 2020b).

2.1.2.3 Atividades de Iniciação Científica

Os Programas Institucionais de Apoio à Pesquisa e à Extensão do IFB foram criados por meio da Resolução nº 017-2012/CS-IFB, de 7 de maio de 2012, tendo por objetivos gerais: incentivar a formação e a consolidação dos grupos de pesquisa e de extensão; consolidar os **programas de iniciação científica** do IFB; apoiar a difusão de informações científicas e tecnológicas; reconhecer os talentos em pesquisa e extensão; apoiar a internacionalização da Instituição; estimular a participação científica e tecnológica dos servidores; **estimular a participação de servidores e estudantes nas ações de extensão**; e aumentar e consolidar a participação do IFB no meio científico e tecnológico brasileiro (IFB, 2012).

A Resolução em questão estabelece um rol de Programas que se constituem na forma de editais, os quais visam o apoio à pesquisa científica, à extensão, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação na Instituição, a partir de temas prioritários, de acordo com os eixos tecnológicos do IFB. Dentre esses Programas é de especial interesse para este estudo o Programa Institucional de Bolsas e Voluntariado em Iniciação Científica em Nível Médio (PIBIC-EM), criado “com o intuito de estimular estudantes do ensino médio às práticas de pesquisa científica, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento científico e a difusão da ciência”, tendo por objetivos: possibilitar o acesso e a integração do estudante à cultura científica; contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; e contribuir para a formação e a inserção de estudantes do ensino médio em atividades de pesquisa, dentro de uma área específica (IFB, 2019b).

Os editais são destinados a servidores docentes ou técnico-administrativos vinculados ao IFB, que possuam título de Mestre em cursos reconhecidos pela CAPES e que estejam em exercício pleno de suas atividades. Os estudantes responsáveis pela execução de cada projeto contemplado com bolsa são selecionados e indicados pelos respectivos proponentes, dentre aqueles “com perfil e desempenho acadêmicos compatíveis com as atividades previstas na linha de pesquisa proposta”, sendo que os mesmos não poderão ter qualquer vínculo empregatício, bem como serem beneficiários de qualquer outra modalidade de bolsa, com exceção das bolsas vinculadas a Programas Assistenciais e de Estágio Curricular Obrigatório, comprometendo-se ao cumprimento de uma carga horária de 8 (oito) horas semanais dedicadas à execução do projeto (IFB, 2019b).

2.2 Princípios e fundamentos

O estágio supervisionado é parte integrante do projeto pedagógico do curso, e integra o itinerário formativo do estudante tendo como objetivo a contextualização curricular, proporcionando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008b). Considerando a necessidade de entendimento desse conceito, a pesquisa buscou aprofundar-se nos princípios e fundamentos que o compõem, a partir da legislação correlata e estudos sobre os temas envolvidos, quais sejam: contextualização curricular, competências profissionais, cidadania e trabalho. Nesse sentido, dois importantes documentos normativos produzidos no final da década de 1990, como consequência das reformas educacionais motivadas pela promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –

Resolução CNE/CEB nº 3/1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Resolução CNE/CEB nº 4/1999, fundamentadas respectivamente nos Pareceres CNE/CEB nº 15/1998 e 16/1999, os quais consubstanciam os conceitos de contextualização e competência aplicáveis ao Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico (atual Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

As Resoluções CNE/CEB nº 3/1998 e nº 4/1999 foram alteradas em 2005, mediante a emissão da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, visando sua atualização “às novas nomenclaturas [...], com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, mantendo na íntegra os dois conjuntos normativos” (BRASIL, 2018b, p. 8), tendo em vista a necessária adequação às disposições do Decreto nº 5.154/2004, o qual possibilitou a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

A atual Lei do Estágio foi promulgada ainda na vigência das Resoluções CNE/CEB nº 3/1998 e nº 4/1999, as quais só vieram a ser revogadas em 2012 pelas Resoluções CNE/CEB nº 2/2012 e 6/2012, que estabeleceram dois novos conjuntos de Diretrizes Curriculares Nacionais, respectivamente, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo que as do Ensino Médio foram revogadas em 2018 pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e as da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 2021 pela Resolução CNE/CP nº 1/2021.

A despeito das atualizações pelas quais passaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico, culminando na sua revogação (APÊNDICE D), os textos oficiais que as substituíram não estabeleceram para os termos contextualização e competência significados diferentes dos encontrados nos Pareceres CNE/CEB nº 15/1998 e 16/1999, motivo pelo qual foram utilizados como linha de base para este estudo.

2.2.1 Contextualização curricular

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998b, p. 32), que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB nº 3/1998, “contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto”. Ainda segundo o referido parecer, a contextualização é o recurso que a escola possui “para retirar o aluno da condição de espectador passivo”, provocando aprendizagens significativas, que estabelecem uma relação de reciprocidade entre ele e o objeto do conhecimento. Ademais,

Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo, de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes: base nacional comum/parte diversificada, e formação geral/preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998b, p. 38).

A contextualização e a interdisciplinaridade formam juntamente com a flexibilidade uma tríade, que figura entre os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica e que deve ser utilizada em “estratégias educacionais [...] favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2021b, p. 2).

A contextualização do ensino não é um conceito novo, sendo identificada a sua presença, “sob diferentes termos e formas”, em propostas curriculares anteriores aos documentos oficiais supracitados, com o propósito de superar a “forma fragmentada e isolada”, que os conteúdos escolares eram transmitidos na educação formal, desconsiderando os contextos científicos, culturais e sociais nos quais foram produzidos (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 36).

Nesta perspectiva de ensino, os currículos escolares tornam-se inadequados à realidade em que estão inseridos, pois estão centrados em conteúdos muito formais e distantes do mundo vivido pelos alunos, sem qualquer preocupação com os contextos que são mais próximos e significativos para os alunos e sem fazer a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 36).

Lopes (2002) identificou três interpretações possíveis para a categoria “contexto” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a): o *trabalho*, como contexto central; e integrados a ele o contexto da *cidadania* e o contexto da *vida pessoal, cotidiana e convivência*. Essa centralidade do contexto trabalho é criticada pela autora em virtude do caráter restritivo que, segundo ela, confere à educação.

O ensino contextualizado vem sendo bem aceito na comunidade educacional, como atestam trabalhos apresentados em recentes congressos da área. Rapidamente, vem se fazendo uma substituição do conceito de cotidiano e de valorização dos saberes populares pelo conceito de contextualização, muitas vezes havendo a suposição de que se trata do mesmo enfoque educacional. Desconsidera-se que a contextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico. [...] Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes (LOPES, 2002, p. 395).

Ainda com relação às múltiplas concepções de contextualização do ensino, pesquisa de Kato e Kawasaki (2011), identificou 10 concepções nos documentos curriculares

analisados e na escuta de professores das disciplinas de Ciências e de Biologia, as quais foram distribuídas em 5 categorias conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise das concepções de contextualização do ensino, contextos de significação e de ocorrência destas concepções

Categorias de análise	Concepções	Contextos de significação	Documentos ou professores
1) Cotidiano do aluno	Buscar relações com as experiências pessoais e sociais do aluno, a realidade do aluno e a cidadania.	Cotidiano do aluno	DCNEM/PCNEM/PCEB/PCNEF/PCEC/MRCC Professores
	Buscar relações com o mundo do trabalho.	Mundo do trabalho	DCNEM
2) Disciplina(s) escolar(es)	Buscar relações com outras disciplinas (multi, trans ou interdisciplinaridade).	Outras disciplinas escolares	DCNEM/PCNEM/PCNEF/PCEC Professores
3) Ciência	Buscar relações com a ciência, enquanto produto e processo.	Universo da ciência	PCNEM/PCEC
	Buscar relações com as ciências naturais, em especial, as ciências biológicas (as teorias evolutivas).	Teorias gerais da Biologia e da ciência	PCEB
4) Ensino	Buscar relações entre conhecimento científico e conhecimento escolar.	Conhecimento científico	PCNEM
	Buscar problematizar e situar o conhecimento escolar em relação a outras formas de conhecimento.	Diversas formas de conhecimento em diferentes contextos	PCNEF/PCEC/MRCC
5) Contexto histórico, social e cultural	Buscar relações com elementos da cultura.	Cultura brasileira e mundial	PCNEM/PCNEF/PCEC Professores
	Buscar relações com a história da ciência.	Contexto histórico e social	PCNEM/PCEC
	Buscar relações CTS	Ciência, tecnologia e sociedade	PCNEM/PCNEF/PCEC Professores

DCNEM (1998) – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
 PCNEM (1999) – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
 PCEB (1988) – Proposta Curricular para o Ensino de Biologia, Secretaria Estadual de Educação/SP.
 PCNEF (1998) – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
 PCEC (1991) – Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde, Secretaria Estadual de Educação/SP.
 MRCC (1992) – Movimento de Reorientação Curricular – Ciências, Secretaria Municipal de Educação/São Paulo.

Fonte: Kato e Kawasaki (2011, p. 45)

Segundo Kato e Kawasaki (2011), as múltiplas concepções de contextualização do ensino encontradas não devem ser consideradas contraditórias ou ambíguas, considerando que

[...] todas elas compartilham da noção de que contextualizar é articular ou situar o conhecimento específico da disciplina (parte) a contextos mais amplos de significação (todo), estes, sim, bastante variados: o cotidiano do aluno, a(s) disciplina(s) escolar(es), a ciência (referência), o ensino e os contextos histórico, social e cultural (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 46).

Apesar das várias interpretações passíveis de serem dadas ao conceito, o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998b, p. 32) é taxativo ao afirmar que “as dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021b), o trabalho é referenciado como *princípio educativo*. A adequada apropriação desse princípio pelos docentes é de vital importância para que o trabalho enquanto contexto de ensino não venha a imprimir um caráter restritivo ao processo educacional, conforme criticado por Lopes (2002).

2.2.2 O trabalho como princípio educativo

Conforme Parecer CNE/CEB nº 15/1998, “as dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 32). Essa ênfase dada pela referida Lei ao trabalho abrange todos os níveis e modalidades de educação, mas no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2021b) o trabalho se caracteriza não apenas como contexto, mas como princípio educativo.

Saviani (2007, p. 154) define o trabalho como sendo “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” e, sendo assim, o trabalho é a essência do homem, que é construída ao longo de um processo histórico. É nessa historicidade que Saviani (2007) situa a relação entre trabalho e educação, que se modifica ao longo do tempo.

Segundo Saviani (2007), o homem não nasce homem e precisa aprender a produzir a sua existência enquanto homem. Dessa forma, segundo o autor, essa produção do homem pelo próprio homem configura um processo educativo, o que situa a origem da educação na origem do próprio homem. Ainda de acordo com Saviani (2007), esse processo educativo é representado nos primórdios da humanidade pela transmissão das experiências bem sucedidas às novas gerações, mas com o passar do tempo, o desenvolvimento da produção levou a divisão do trabalho e por fim a apropriação privada da terra, dividindo o homem em classes e,

por conseguinte rompendo a unidade entre trabalho e educação, a qual viria a ter finalidades distintas para os trabalhadores e para os proprietários dos meios de produção.

Nessa breve referência ao texto de Saviani (2007) podemos constatar dois sentidos da categoria trabalho:

- a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (LUKÁCS, 1978 *apud* RAMOS, 2014, p. 91).

Em ambos os sentidos, segundo Ramos (2014), o trabalho é princípio educativo. No seu sentido ontológico,

[...] à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS 2014, p. 91).

E no seu sentido histórico, “na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (RAMOS, 2014, p. 92).

Segundo Ramos (2014, p. 90), entender o trabalho como princípio educativo significa compreender “a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, o que implica numa visão do homem como sujeito histórico, produtor de sua própria realidade da qual é capaz de apropriar-se para modificá-la. Nessa perspectiva a profissionalização “incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”, diferindo assim da mera formação para o mercado de trabalho, ainda que se destine a práticas econômicas.

Ainda nesse contexto, Ramos (2014) destaca a natureza social e histórica da ciência, entendida como um conjunto de conhecimentos produzidos mediante processos ontológicos e históricos de apropriação da natureza pela humanidade, sistematizados e reconhecidos socialmente, donde decorre o caráter cultural do conhecimento, o qual pode ser questionado e modificado ao longo do tempo, residindo aí a importância da pesquisa como princípio pedagógico, que instiga a curiosidade do estudante de modo a conduzi-lo autonomamente a participar do processo de construção/reconstrução do conhecimento, não se limitando dessa

forma a mera incorporação daqueles conhecimentos oriundos dos saberes do senso comum, escolares ou científicos.

2.2.3 Competências profissionais

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Resolução CNE/CEB nº 4/1999, os impactos das novas tecnologias sobre o mundo produtivo, ocorridos nas últimas décadas do século XX, tornaram cada vez mais tênues as fronteiras entre as habilitações técnicas, demandando assim uma formação mais flexível e polivalente, que capacitasse os profissionais a transitarem mais facilmente entre habilitações de uma mesma área profissional. Sendo assim, as novas diretrizes curriculares para a modalidade de ensino em questão deveriam “possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área”, bem como a cada instituição de ensino “construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999b, p. 4). Nesse contexto, o Parecer conceitua competência profissional como sendo “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999b, p. 33).

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999 destaca, ainda, a importância da articulação da Educação Profissional de Nível Técnico com o Ensino Médio¹, o qual se constitui em uma “etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1999b, p. 15). Essa articulação visava, entre outras coisas, reforçar “o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional” (BRASIL, 1999b, p. 24). Desse modo, as competências não se encontram restritas à Educação Profissional, mas englobam aquelas desenvolvidas na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, cujo currículo, a exemplo das áreas profissionais, encontrava-se organizado em três áreas²: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas;

¹ A LDB (BRASIL, 1996) encontrava-se à época regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, que não previa a integração entre as duas modalidades de ensino, o que só tornou-se possível a partir da revogação deste pelo Decreto nº 5.154/2004.

² Atualmente o currículo do ensino médio é composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos, distribuído pelas seguintes áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36).

todas perpassadas pelas respectivas Tecnologias, o que é justificado no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 da seguinte forma:

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional –, em especial no nível do ensino médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho (BRASIL, 1998b, p. 47).

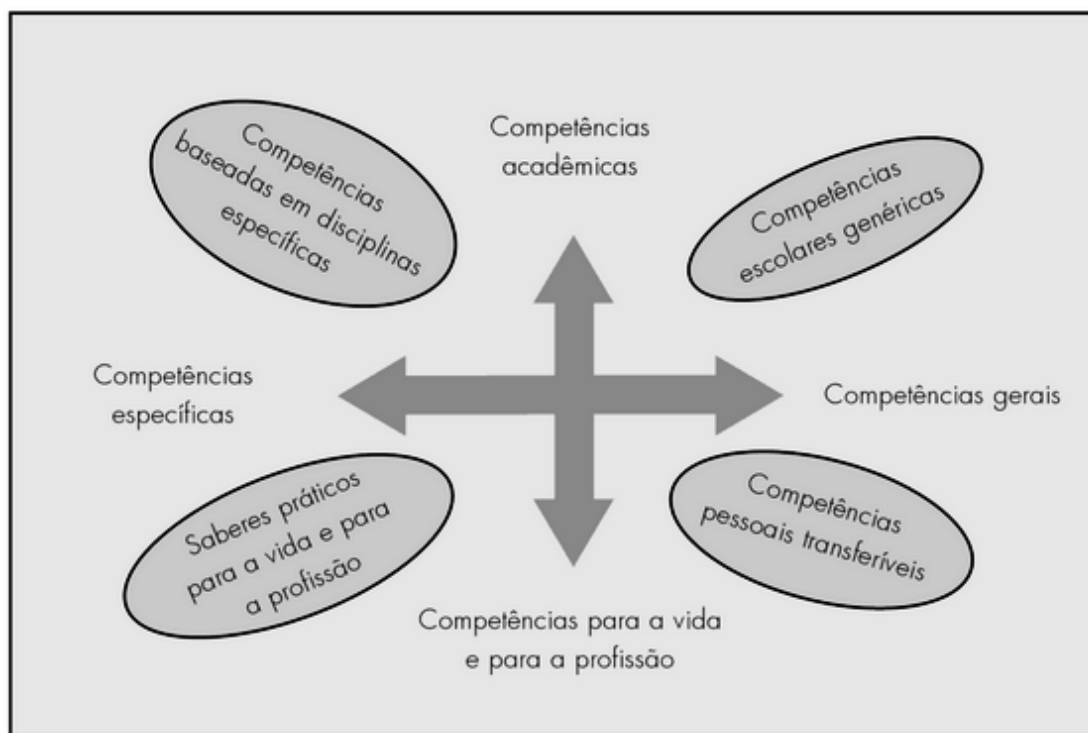
Ramos (2002) aponta que a dicotomia representada pela introdução do conceito de competência no mercado de trabalho, em detrimento do conceito de qualificação, poderia trazer consequências negativas, como a desfiliação dos trabalhadores daquele que ela considerava um frágil sistema de regulações sociais do país; assim como uma formação profissional restrita, considerando que o primeiro atende a pelo menos dois propósitos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

O conceito de qualificação, segundo Ramos (2002), foi consolidado por meio do modelo taylorista-fordista de produção, determinando não apenas os padrões de formação, como também os de emprego, carreira e remuneração. Ademais, engloba três dimensões (SCHWARTZ, 1995 *apud* RAMOS, 2002): (1) a conceitual, associada aos títulos e diplomas e aos conceitos teóricos formalizados; (2) a social, relativa às relações sociais decorrentes do exercício profissional pautado em classificações hierárquicas e em regras e direitos construídos coletivamente; e (3) a experimental, referente ao conteúdo real do trabalho, que inclui os conceitos e saberes envolvidos na sua realização. Está última privilegiada pelo conceito de competência em detrimento das duas primeiras.

Para Zabalza (2014), as competências, se trabalhadas sob uma perspectiva ampla de formação, permitem a elaboração de propostas curriculares equilibradas e enriquecedoras para os estudantes. O Gráfico 2, cuja explicação do autor é transcrita resumidamente a seguir, ilustra essa perspectiva de formação.

Gráfico 2 – Estrutura da formação



Fonte: Zabalza (2014, p. 91)

O eixo vertical relaciona os conteúdos mais acadêmicos (competências acadêmicas) aos conteúdos mais práticos (competências para a vida e para a profissão). O eixo horizontal relaciona os conteúdos mais específicos e especializados (competências específicas) aos conteúdos mais gerais (competências gerais). Os quadrantes originados a partir da interseção desses dois eixos estruturantes representam os conteúdos afetos ao desenvolvimento das competências e saberes correspondentes a quatro modelos ou orientações formativas, cujo equilíbrio, segundo Zabalza (2014), caracteriza uma boa formação: (1) Competências baseadas em disciplinas específicas – aprendizagens acadêmicas especializadas desenvolvidas a partir das matérias e disciplinas referentes aos conhecimentos teóricos necessários a cada profissão; (2) Saberes práticos para a vida e para a profissão – aprendizagens práticas relacionadas ao mundo do trabalho, ao cotidiano e/ou participação social; (3) Competências escolares genéricas – aprendizagens que não estão relacionadas diretamente às profissões, mas que são essenciais para o bom desempenho acadêmico (o domínio da leitura e da escrita, as línguas estrangeiras, a informática, a tomada de decisões, o trabalho em grupo, etc.); e (4) Competências pessoais transferíveis – que dizem respeito às qualidades desejáveis em um bom perfil profissional (a ética profissional, a perseverança no esforço, o respeito à diversidade, a solidariedade, o espírito crítico, a capacidade de inovação, a reflexão, a auto-avaliação, etc.).

De acordo com Zabala e Arnau (2014, p. 17), o termo competência surgiu no meio empresarial, no início da década de 1970, “para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente”. Ainda segundo os autores, um pouco mais tarde, essas ideias alcançaram o sistema escolar, começando pelos estudos de formação profissional e a partir daí estenderam-se de forma generalizada para as demais etapas e níveis de ensino.

Segundo Zabala e Arnau (2014, p. 32), “a necessidade de conceituar o termo competência provocou o surgimento de diversas e, geralmente, complementares definições, apesar das diferenças substanciais em alguns casos”. Conforme demonstrado pelos autores, o termo competência é polissêmico, assumindo distintas definições tanto no campo profissional, quanto no educacional, de acordo com os diversos estudiosos e documentos oficiais que abordam o tema, alguns dos quais são analisados pelos referidos autores para estabelecerem seu próprio conceito de competência no âmbito educacional:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 42-43)

Para Zabala e Arnau (2014), no âmbito escolar, as competências devem abarcar as dimensões social, interpessoal, pessoal e profissional, visando os objetivos apontados no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões/objetivos das competências escolares

Dimensão	Objetivo
Social	[...] participar ativamente na transformação da sociedade, ou seja, compreendê-la, valorizá-la e nela intervir de maneira crítica e responsável, com vistas a que seja cada vez mais justa, solidária e democrática. (Zabala; Arnau, 2014, p. 93)
Interpessoal	[...] se relacionar, se comunicar e viver positivamente com os demais, cooperando e participando em todas as atividades humanas desde a compreensão, a tolerância e a solidariedade. (Zabala; Arnau, 2014, p. 94)
Pessoal	[...] exercer, de forma responsável e crítica, a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade, por meio do conhecimento e da compreensão de si mesmo, da sociedade e da natureza em que vive. (Zabala; Arnau, 2014, p. 96)
Profissional	[...] exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades, a partir dos conhecimentos e das habilidades específicas da profissão, de forma responsável, flexível e rigorosa que lhe permita satisfazer suas motivações e suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal. (Zabala; Arnau, 2014, p. 98)

Fonte: organizado pelo autor, conforme Zabala e Arnau (2014)

Especificamente no tocante às competências profissionais, objeto de particular interesse deste estudo, Zabala e Arnau (2014) concluem, a partir das diversas definições de

cunho profissional analisadas, que: (a) as competências têm como finalidade a realização de tarefas eficazes ou excelentes; (b) as tarefas estão relacionadas às especificações de uma ocupação ou desempenho profissional claramente definido, ou seja, um contexto real de aplicação; e (c) as competências implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

2.2.4 Cidadania

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica estabelecem como um dos seus princípios norteadores o “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2021b, p. 1). Essa menção ao exercício da cidadania decorre da LDB (BRASIL, 1996), que por sua vez remete ao artigo 205, da Constituição Federal de 1988, segundo o qual “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Apesar da aparente importância dada ao tema cidadania, as referidas normas não a conceituam, prevalecendo o senso comum de que a cidadania limita-se ao exercício de direitos e deveres. Ademais, dependendo do caso concreto, a ênfase nessa concepção limitada de cidadania recai sobre os próprios direitos ou sobre os deveres dos outros.

Segundo Carvalho (2008), cidadania é um fenômeno complexo e historicamente definido, costumeiramente desdobrado em: direitos civis – direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; direitos políticos – referentes à participação do cidadão no governo da sociedade (organizar partidos políticos, votar, ser votado); e direitos sociais – que garantem a participação na riqueza coletiva (direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria). Ainda de acordo com o autor é possível que haja direitos civis sem direitos políticos, mas não o contrário, sendo este segundo reservado a uma parcela da população. Um exemplo concreto é o direito ao voto, exercido apenas a partir dos 16 anos de idade no Brasil. Nessa perspectiva, o portador dos direitos civis, políticos e sociais seria considerado um cidadão pleno; os que possuíssem apenas alguns direitos seriam cidadãos incompletos e os que não possuíssem direitos seriam considerados não-cidadãos. O autor considera ainda, em tese, a possibilidade da existência dos direitos sociais sem os direitos civis e políticos.

De acordo com Carvalho (2008) essas várias dimensões da cidadania foram formuladas pelo escritor inglês T. H. Marshall, segundo o qual, na Inglaterra o desenvolvimento da cidadania deu-se de forma lenta, seguindo uma sequência lógica: os direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos no século XIX; e os direitos sociais no século XX. Desse modo, a partir das liberdades civis, os ingleses reivindicaram o direito de votar; a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista levaram aos direitos sociais. Carvalho (2008) destaca a observação feita pelo próprio Marshall de que a educação popular, apesar de ser considerada um direito social, configura uma exceção a cronologia citada, pois historicamente tem sido um pré-requisito para a conquista dos demais direitos.

Para Carvalho (2008) o percurso percorrido pelos ingleses na conquista da cidadania é apenas um dos vários caminhos possíveis, servindo apenas a uma comparação por contraste, visto que cada país seguiu seu próprio caminho em busca da cidadania, podendo haver desvios e retrocessos. De acordo com o autor, no Brasil as principais diferenças dizem respeito à maior ênfase nos direitos sociais em relação aos outros e a cronologia, visto que os direitos sociais também precederam os demais. A alteração dessa cronologia, segundo Carvalho (2008) também afeta a natureza da cidadania, o que leva a diferentes perspectivas desse conceito. Outro aspecto destacado pelo autor refere-se à natureza histórica da cidadania que se desenvolveu dentro de outro fenômeno também histórico que é o do Estado-nação a partir da Revolução Francesa (1789). Sendo assim, os modos como se desenvolveram cada Estado-nação são determinantes do modo como os indivíduos se vêem diante dos respectivos Estados e da sua identificação com a nação as quais pertencem levando a distintas perspectivas de cidadania, sendo que mesmo estas se tornaram instáveis com a atual crise do conceito de Estado-nação a partir da globalização das economias, bem como do estabelecimento dos blocos econômicos e políticos.

Martins e Mogarro (2010) afirmam que atualmente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também como dimensões afetas ao conceito de cidadania a participação cívica, cultural e política com vistas ao estabelecimento de uma cultura de responsabilidade individual e social. Dessa forma o conceito de cidadania não fica restrito a um conjunto de direitos e deveres de um indivíduo pertencente à determinada comunidade, como é normalmente aceito. Essa nova perspectiva caracteriza uma cidadania ativa que implica simultaneamente no direito e no dever de participar na vida social e política da comunidade, contrastando com a cidadania passiva representada pelo exercício do conjunto de direitos e deveres positivados na legislação.

3 METODOLOGIA

Neste tópico serão descritas a forma como os dados foram obtidos e os procedimentos adotados para a sua análise e interpretação, bem como os *campi* e cursos abrangidos pela pesquisa e as razões que levaram a escolha dos referidos cursos.

3.1 Delineamento da pesquisa

O estudo envolveu uma pesquisa documental, de modo a levantar, além das normas internas do IFB, os normativos legais que condicionam os estágios supervisionados. A pesquisa documental consiste no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando interpretações novas e/ou complementares [...]” e é uma das possibilidades da abordagem qualitativa (GODOY, 1995, p. 24).

No âmbito federal constatou-se a existência da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, bem como de 15 Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Câmaras de Educação Superior (CES) e de Educação Básica (CEB), sendo a maioria anterior à atual lei de regência do tema e relativa aos estágios no Ensino Superior. Também foi constatada a publicação de uma cartilha, pelo extinto Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que orienta sobre o assunto.

Além da pesquisa documental, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o estágio supervisionado e temas correlatos, visando dar suporte teórico ao trabalho. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já publicado, diferindo da pesquisa documental em função da natureza das fontes. Enquanto a pesquisa documental utiliza todo tipo de documentos, elaborados com finalidades diversas, a pesquisa bibliográfica tem por base “material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos” (GIL, 2010, p. 30), como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, anais de eventos científicos, etc.

Ao longo da pesquisa foram aplicados questionários semiestruturados aos estudantes, egressos, professores orientadores e concedentes de estágios, conforme Apêndices H, I, J e K. Considerando as restrições impostas à realização de atividades presenciais adotadas em função da pandemia da COVID-19, os referidos questionários foram aplicados por meio de formulários *online* denominados *Google Forms*.

Foram elaborados 4 modelos de questionários semiestruturados específicos para os atores envolvidos nos estágios supervisionados, ou seja, estudantes, egressos, professores orientadores e concedentes de estágio. Os questionários foram compostos por questões abertas

e questões fechadas do tipo dicotômicas (Sim/Não); Múltipla Escolha; Escala Likert de 5 pontos, com as seguintes gradações: (1) discordo totalmente, (2) discordo parcialmente, (3) Não concordo e nem discordo, (4) concordo parcialmente, e (5) concordo totalmente; e Escala de Importância, com as seguintes gradações: (1) Sem importância, (2) Pouco importante, (3) Importante, e (4) Muito importante. A Escala Likert “consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014, p. 5). A Escala de Importância é considerada uma escala do tipo Likert.

Os documentos obtidos foram objeto de análise documental que consiste em “extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 61).

Os dados quantitativos levantados durante a pesquisa foram objeto de análise estatística utilizando-se o software Excel, da Microsoft. Segundo Richardson (1999) o emprego da quantificação na coleta e tratamento de informações por meio de técnicas estatísticas caracteriza a pesquisa quantitativa.

3.2 Locais do Estudo

Um levantamento realizado nos Projetos Pedagógicos/Planos de Curso em julho de 2021 (APÊNDICE E) demonstrou que dos 41 cursos técnicos integrados/subsequentes ao Ensino Médio ofertados pelos diversos *campi* do IFB, 18 são integrados, e destes apenas 4 (cerca de 22%) têm a previsão de estágio obrigatório. Essa relação se inverte nos cursos sequenciais, onde dos 23 cursos existentes, 11 (cerca de 48%) preveem a realização de estágio obrigatório. Há também casos em que a mesma especialização, em modalidades distintas, diverge quanto à obrigatoriedade do estágio (APÊNDICE F).

Considerando o número elevado de cursos técnicos integrados/sequenciais ao Ensino Médio distribuídos pelos diversos *campi* do IFB, vislumbrou-se inicialmente a necessidade de eleger dois cursos da mesma habilitação, porém de modalidades diferentes (Integrado ao Ensino Médio e Subsequente ao Ensino Médio) de forma a obter uma pequena amostra desse universo. Entretanto, por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa, foi recomendada a ampliação dessa amostra para, pelo menos, duas habilitações de eixos tecnológicos e *campi* distintos. Sendo assim, optou-se pelo Curso Técnico em Controle Ambiental (eixo tecnológico Ambiente e Saúde) e pelo Curso Técnico em Cozinha³ (eixo tecnológico Turismo,

³ Atual Técnico em Gastronomia (BRASIL, 2021a).

Hospitalidade e Lazer) dos *campi* Samambaia e Riacho Fundo, respectivamente, tendo em vista o fato de serem ofertados tanto nas modalidades Integrada ao Ensino Médio quanto Subsequente, divergindo quanto à obrigatoriedade do estágio supervisionado entre as referidas modalidades, o que possibilitaria a realização de um estudo comparativo relacionado ao perfil do egresso formado.

3.2.1 O Instituto Federal de Brasília

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008a), é uma Instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Atualmente, atua e se organiza em 10 *campi*: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga, localizados nas respectivas cidades homônimas no Distrito Federal, além da Reitoria, localizada no Setor de Autarquia Sul, Edifício SIDERBRÁS.

Tem por missão:

Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social. Com a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a).

Missão essa que é levada a efeito por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, indissociavelmente articulados a projetos de pesquisa e extensão.

3.2.2 O Campus Samambaia

A cidade de Samambaia, Região Administrativa XII (RA-XII) foi fundada oficialmente em 25 de outubro de 1989, por meio do desmembramento de parte do território de Taguatinga (RA III). Em 2018, sua população, estimada em 232.893 habitantes, representava aproximadamente 8,08% do total de 2.881.854 habitantes do Distrito Federal (CODEPLAN, 2018b).

Segundo dados da CODEPLAN, referentes aos moradores de Samambaia com idade de 14 anos ou mais, 51,6% tinham ocupação por ocasião da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018. Quanto às ocupações remuneradas, o setor que mais se destaca na

cidade é o de Serviços (70,5%), seguido pelo Comércio (18,6%), e Indústria (8,5%), o que demonstra a vocação da cidade para a prestação de serviços e o comércio. Ainda de acordo com a referida pesquisa, a maior parcela do contingente de trabalhadores residentes em Samambaia trabalha predominantemente na própria cidade, no Plano Piloto (RA-I) e em Taguatinga (RA-III), 29,5%, 28,8% e 10,5%, respectivamente. Também foram citadas como locais de trabalho: Águas Claras, SIA, Ceilândia e Guará, que juntas recebem cerca de 10,7% dos trabalhadores residentes em Samambaia (CODEPLAN, 2018b).

Fundado em 2008, pela Lei nº 11.892, e localizado às margens da Rodovia DF-460, o *Campus* Samambaia do Instituto Federal de Brasília, após um período de organização administrativa e pedagógica, iniciou a partir de 2010 a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), seguida da oferta de cursos Técnicos da modalidade Subsequente. Essas atividades iniciais se deram em instalações provisórias cedidas pelo Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST SENAT) e do Centro de Ensino Fundamental 504, por meio de convênios com o SEST SENAT e com o Governo do Distrito Federal. Sua atual sede foi inaugurada em 2014.

Segundo a Carta de Serviços ao Cidadão (IFB, 2019a), em 2019, o *campus* ofertou os seguintes cursos: Técnico Integrado ao Ensino Médio em Controle Ambiental, Técnico Integrado ao Ensino Médio em Design de Móveis, Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Controle Ambiental, Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Edificações, Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Móveis, Técnico PROEJA em Edificações, Superior de Licenciatura em Educação Profissional e Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

3.2.3 O Campus Riacho Fundo

A cidade de Riacho Fundo, Região Administrativa XVII (RA-XVII) foi criada pela Lei Distrital nº 620, de 15 de dezembro de 1993. Em 2018, sua população, estimada em 41.410 habitantes, representava aproximadamente 1,44% do total de 2.881.854 habitantes do Distrito Federal (CODEPLAN, 2018a).

Segundo dados da CODEPLAN, referentes aos moradores do Riacho Fundo com idade de 14 anos ou mais, 55,5% tinham ocupação por ocasião da PDAD 2018. Quanto às ocupações remuneradas, o setor que mais se destaca na cidade é o de Serviços (69,5%), seguido pelo Comércio (20,8%), e Indústria (7,0%), o que demonstra a vocação da cidade para a prestação de serviços e o comércio. Ainda de acordo com a referida pesquisa, a maior parcela do contingente de trabalhadores residentes em Riacho Fundo trabalha

predominantemente no Plano Piloto (RA-I) e na própria cidade, 31,7% e 24,8%, respectivamente, sendo que os 43,5% restantes trabalham em outras localidades, porém não especificadas na PDAD 2018 (CODEPLAN, 2018a).

O *Campus* Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília foi implantado em agosto de 2011, em sede provisória situada na QOF 1 Setor Habitacional, Riacho Fundo I, sendo transferido em janeiro de 2015 para suas instalações definitivas, localizadas na Avenida Cedro, AE 15, QS 16 (IFB, 2016a).

Segundo a Carta de Serviços ao Cidadão (IFB, 2019a), em 2019, o *campus* ofertou os seguintes cursos: Técnico Integrado ao Ensino Médio em Cozinha, Técnico Integrado ao Ensino Médio em Hospedagem, Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Cozinha, Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Panificação, Técnico PROEJA em Restaurante e Bar, Superior de Licenciatura em Geografia, Superior de Licenciatura em Letras/Inglês, Superior Tecnológico em Gastronomia e Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagem. Ademais, oferta os seguintes Cursos FIC: Agente de Recepção e Reservas em Meios de Hospedagem, Informática, Libras Básico - Turmas I e II, e Libras Intermediário.

3.3 Objetos de Estudo

3.3.1 O Curso Técnico em Controle Ambiental

Conforme visto, o Curso Técnico em Controle Ambiental do *Campus* Samambaia é ofertado nas modalidades subsequente e integrado ao Ensino Médio.

Além da ausência das disciplinas relativas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a modalidade subsequente se distingue da integrada por adotar a organização modular e semestral, admitindo certificações parciais, conforme Quadro 3, bem como pela obrigatoriedade do estágio supervisionado de 160 horas, realizável a partir do segundo semestre ou ao final do curso, para a obtenção do diploma de Técnico em Controle Ambiental (IFB, 2014).

Quadro 3 – Certificações parciais do Curso Técnico Subsequente em Controle Ambiental

Módulo	Certificação	Carga Horária
Módulo I	Fiscal de Meio Ambiente	380 horas
Módulo II	Laboratorista de Água e Controle Ambiental	400 horas
Módulo III	Auxiliar Técnico de Controle de Meio Ambiente	320 horas
Total		1.100 horas

Fonte: elaborado pelo autor

Na modalidade integrada as disciplinas são distribuídas ao longo dos três anos de duração do curso perfazendo uma carga horária total de 3.550 horas, admitindo a realização de estágio supervisionado não obrigatório a partir do segundo semestre da 2ª série ou ao final do curso, com duração mínima de 160 horas para reconhecimento pela Instituição. As aulas são ministradas em dois turnos (matutino e vespertino) (IFB, 2018).

Conforme constatado nos respectivos Planos de Curso, não há distinção entre os profissionais diplomados nas modalidades subsequente ou integrada, os quais deverão ser capazes de “executar atividades de controle dos processos produtivos potencialmente poluidores, gerenciamento de resíduos e monitoramento ambiental dos impactos relacionados às atividades produtivas para a conservação do meio ambiente” (IFB, 2014, p. 19; IFB, 2018, s/p). Ademais, desenvolvem

ações em educação ambiental não formal, com visão integrada e domínio de técnicas e de tecnologias que contribuam para o aprimoramento da qualidade ambiental, reconhecendo as relações existentes entre os elementos dos meios físico, biológico e sociocultural, em consonância com a legislação pertinente. (IFB, 2014, p. 19; IFB, 2018, s/p).

Compete ainda a esses técnicos, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), código de família nº 3115: auxiliar profissionais de nível superior na implementação de projetos, gestão ambiental e coordenação de equipes de trabalho; operar máquinas, equipamentos e instrumentos; coordenar processos de controle ambiental, utilidades, tratamento de efluentes e levantamentos meteorológicos; realizar análises físico-químicas e microbiológicas dos efluentes; e monitorar a segurança no trabalho (IFB, 2014, p. 19).

3.3.2 O Curso Técnico em Cozinha

À exemplo do Curso Técnico em Controle Ambiental do *Campus* Samambaia, o Curso Técnico em Cozinha do *Campus* Riacho Fundo é ofertado nas modalidades subsequente e integrado ao Ensino Médio.

Além da ausência das disciplinas relativas à BNCC, a modalidade subsequente se distingue da integrada por adotar a organização modular e semestral, admitindo a certificação parcial como Auxiliar de Cozinha, após a conclusão do Módulo I, com 400 horas de duração. Para obtenção do diploma de Técnico em Cozinha, o estudante deverá concluir o Módulo II, também com duração de 400 horas, e realizar o estágio supervisionado obrigatório de 120 horas, no decorrer ou ao final do curso (IFB, 2016a).

Na modalidade integrada “o curso é composto por três anos de formação técnica integrada ao Ensino Médio em tempo integral em período diurno, perfazendo um total de 3.066,66 horas, acrescidas de 160 horas de estágio supervisionado não obrigatório”, que poderá ser realizado a partir da 2ª série (IFB, 2015, p. 23).

Conforme constatado nos respectivos Planos de Curso, não há distinção entre os profissionais diplomados nas modalidades subsequente ou integrada, os quais deverão ser capazes de atuar em restaurantes, bares, meios de hospedagem, refeitórios, catering, bufê, cruzeiros marítimos e embarcações, podendo, além das atividades voltadas diretamente para a preparação dos alimentos, operar e manter equipamentos e maquinário de cozinha, armazenar diferentes tipos de gêneros alimentícios, controlar estoque, consumo e custos (IFB, 2015; IFB 2016a).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Composição da Amostra

Os principais dados estatísticos referentes à população estudada e aos respondentes da pesquisa são apresentados nos subtópicos seguintes. Foram considerados como critérios para inclusão na amostra: (a) ser maior de 18 anos; e (b) ser orientador(a), concedente de estágio, egresso ou estudante do último período dos cursos técnicos abrangidos pela pesquisa.

4.1.1 Estudantes de Cursos Técnicos

O estudo teve a participação de 15 estudantes com idades entre 18 e 45 anos, que iniciaram seus cursos nos anos de 2019 e 2020, sendo que apenas 4 realizaram estágio supervisionado, a maioria por meio de atividades de iniciação científica e/ou extensão, tendo iniciado o estágio entre o 2º e 3º períodos do curso e sem experiência profissional anterior.

Quadro 4 – Perfil dos estudantes ouvidos pela pesquisa

Início do Curso	2019		2020		Total
		2		13	15
Participantes (Curso Técnico)	Ambiental Integrado	Ambiental Subsequente	Cozinha Integrado	Cozinha Subsequente	Total
	1	4	-	10	15
Estágio	-	3	-	1	4
Obs.: Nenhum com experiência profissional anterior ao estágio					
Início do Estágio	2º Semestre		3º Semestre		Total
	3		1		4
Tipo de Estágio	Empresa privada	Instituição Pública	Iniciação Científica	Atividades de Extensão	Total
	1	1	1	3	6
Obs. 1: Total > 100% porque alguns praticaram + de 1 tipo de estágio. Obs. 2: Nenhum participante realizou estágio não obrigatório.					
Gênero	Feminino		Masculino		Total
	8		7		15

Fonte: dados da pesquisa

4.1.2 Egressos de Cursos Técnicos

Também participaram do estudo 18 egressos com idades entre 18 e 52 anos, que concluíram seus cursos nos anos de 2016, 2020 e 2021, sendo que apenas 7 realizaram estágio supervisionado, todos por meio de atividades de iniciação científica, extensão e/ou monitoria.

Quanto ao início dos estágios, ocorreu no 1º, 2º, 3º, 5º períodos ou após a conclusão do curso. Somente 1 dos participantes informou ter tido experiência profissional anterior ao estágio, e 2 informaram terem realizado estágio não obrigatório.

Quadro 5 – Perfil dos egressos ouvidos pela pesquisa

Término do Curso	2016		2019		2020		Total
		1		8		9	
Participantes (Curso Técnico)	Ambiental Integrado	Ambiental Subsequente		Cozinha Integrado	Cozinha Subsequente	Total	
	-	6		5	7	18	
Estágio	-	5		-	2	7	
Obs.: Apenas 1 com experiência profissional anterior ao estágio							
Início do Estágio	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	5º Semestre	Término	Total	
	1	1	3	1	1	7	
Tipo de Estágio	Iniciação Científica		Atividades de Extensão	Monitoria		Total	
	2		5	1		8	
Obs. 1: Total > 100% porque alguns praticaram + de 1 tipo de estágio. Obs. 2: 2 participantes realizaram estágio não obrigatório.							
Gênero	Feminino			Masculino			Total
	16			2			18

Fonte: dados da pesquisa

4.1.3 Professores Orientadores

Em relação aos orientadores de estágio, o estudo teve a participação de 8 docentes com idades entre 34 e 58 anos, dos quais apenas 1 exercendo a função de orientador de estágio há menos de 5 anos. A quantidade de orientandos por semestre varia de 2 a 5 estudantes por Orientador.

4.1.4 Concedentes de Estágios

A pesquisa pode ouvir apenas 2 concedentes de estágio, contando com um dos *campi* que participaram do estudo, apesar dos esforços envidados para ampliar a participação desses atores. Além de solicitar às unidades de ensino pesquisadas o encaminhamento do questionário às eventuais concedentes de estágio, o pesquisador também enviou a mesma solicitação a alguns dos agentes de integração conveniados com o IFB, porém não obteve respostas. Ademais, foi solicitada diretamente a participação de 9 empresas do ramo de controle ambiental localizadas por meio de pesquisa na internet, tendo sido recebido o retorno

de apenas 1 empresa. Conforme pode-se verificar nos subtópicos anteriores, quase que a totalidade dos estudantes/egressos realizaram estágio nas próprias unidades de ensino, por meio de atividades de iniciação científica, extensão e/ou monitoria, o que pode ter sido determinante para esse resultado.

4.2 O estágio supervisionado na percepção dos seus principais atores

Este tópico visa consolidar os objetivos específicos da pesquisa, apresentando e discutindo os dados levantados por meio dos questionários, que buscaram captar como o estágio é visto pelos estudantes e egressos dos cursos técnicos abrangidos pelo estudo quanto à qualidade da orientação/supervisão recebida, desenvolvimento de competências profissionais e contextualização do ensino, considerando-se elementos comuns apresentados pelos demais atores envolvidos no processo, quais sejam, os professores orientadores e concedentes de estágio. Nele também são apresentadas as principais dificuldades relatadas pelos sujeitos da pesquisa.

4.2.1 As oportunidades de estágio supervisionado em instituições conveniadas ao IFB

Por ocasião do levantamento, o IFB possuía convênios firmados com 48 instituições (Anexo A), sendo 16 classificadas como agentes de integração. Entretanto, conforme visto, a pesquisa não obteve o êxito desejado em localizar e ouvir as concedentes de estágio aos estudantes do IFB no âmbito dos cursos abrangidos pelo estudo, o que pode ser atribuído, em princípio, à baixa oferta de estágios no DF, queixa recorrente entre estudantes e egressos. Sendo assim, foi realizado, por meio dos Boletins de Estágio emitidos semanalmente pela Pró-reitoria de Extensão no ano de 2019, um mapeamento da demanda pelas regiões do DF das especialidades técnicas de nível médio ofertadas presencialmente pelos diversos *campi* do IFB (Figura 3). Esse mapeamento demonstrou que apenas 53,3% (16/30) das especialidades receberam ofertas de estágio por meio das instituições conveniadas com o Instituto. São elas: Administração, Alimentos, Comércio, Design de Móveis, Edificações, Eletromecânica⁴, Eletrônica, Eventos, Informática, Logística, Manutenção e Suporte em Informática, Produção de Áudio e Vídeo, Secretariado, Secretariado Escolar, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos. Cabe ressaltar que o ano de 2019 foi escolhido por não ter sofrido impactos das restrições socioeconômicas resultantes da COVID-19.

⁴ Especialidade não contemplada no mapeamento, por não ter sido possível especificar a região da demanda.

Figura 3 – Demanda das especialidades técnicas pelas regiões do DF e entorno em 2019

Especialidades	Regiões																		Total regiões			
	Águas Claras	Águas Lindas	Asa Norte	Asa Sul	Candangolândia	Brasília	Ceilândia	Gama	Guará	Lago Sul	Núcleo Bandeirante	Luziânia	Plano Piloto	Santa Maria	São Sebastião	SIA	SIG	Sobradinho		Sudoeste	Taguatinga	
Administração	X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
Alimentos				X																		1
Comércio					X							X			X	X					X	5
Design de Móveis																X						1
Edificações				X											X				X	X		4
Eletrônica	X			X	X						X										X	5
Eventos																		X				1
Informática				X	X		X		X			X		X				X	X		X	9
Logística				X			X															3
Manutenção e Suporte													X									1
Produção de Áudio e Vídeo				X																	X	2
Secretariado	X		X	X	X				X	X	X			X		X		X			X	11
Secretariado Escolar																					X	1
Segurança do Trabalho	X	X							X			X								X		6
Serviços Públicos				X									X									2
Total especialidades	4	1	3	8	4	1	2	3	3	2	1	5	3	1	1	3	4	4	3	2	10	

Fonte: elaborada pelo autor

O mapeamento também permite visualizar que a demanda se concentra em 14 das 32 Regiões Administrativas do DF, ou seja, 43,75% (Águas Claras, Candangolândia, Ceilândia, Gama, Guará, Lago Sul, Núcleo Bandeirante, Plano Piloto, Santa Maria, São Sebastião, SIA, Sobradinho, Sudoeste/Octogonal e Taguatinga) e duas regiões do entorno (Águas Lindas de Goiás e Luziânia).

4.2.2 Os motivos que levam as empresas concedentes a contratarem estagiários

Foi questionado às concedentes de estágio se os estágios de estudantes de cursos técnicos são vantajosos para a empresa e, caso afirmativo, quais seriam essas vantagens. Ambas consideraram os estágios vantajosos. A empresa privada destacou a “possibilidade de direcionamento [dos estagiários] para as áreas que a empresa atua”, já a instituição de ensino apontou razões pedagógicas, quais sejam, “aprimorar a experiências com orientação de alunos, dinamismo de pesquisa e extensão”. Percebe-se que as vantagens apontadas estão diretamente ligadas às atividades fim de cada concedente. Entretanto, é importante ressaltar que, em ambos os casos, as atividades previstas no Plano de Atividades devem ser compatíveis com a programação curricular do estagiário (BRASIL, 2008b) e realizadas em contextos reais de aplicação de modo que possam envolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes as competências profissionais que se pretende desenvolver (ZABALA; ARNAU, 2014).

4.2.3 Os motivos que levam os estudantes a realização de estágio não-obrigatório

Os estudantes e egressos foram questionados se haviam realizado (ou estavam realizando) estágio não-obrigatório e, em caso afirmativo, quais foram os motivos que os levaram a procurar por essa modalidade de estágio. Nenhum dos estudantes e apenas dois egressos informaram ter realizado estágio não obrigatório, entretanto, os motivos alegados para a procura dessa modalidade de estágio não ficaram claros: “Meu estágio fiz a partir dos projetos de pesquisa, então resolvi me envolver nestas atividades desde o início do curso para ter um crescimento acadêmico” ou simplesmente “Pandemia”. A primeira resposta parece fazer referência ao próprio estágio obrigatório, até então exigido no curso do respondente. A segunda resposta não apresenta elementos suficientes para uma análise. É possível que tais respostas sejam decorrentes do desconhecimento das duas modalidades de estágio.

4.2.4 As dificuldades enfrentadas no decorrer dos estágios supervisionados

Os estudantes e egressos que não realizaram o estágio supervisionado foram questionados quanto ao principal motivo para não realizá-lo, tendo alegado, sobretudo, a falta de oportunidades de estágio (36,4%) e a falta de conhecimento a respeito dos estágios (31,8%). Os demais (31,8%) informaram motivos diversos, incluindo a insegurança decorrente da pandemia da COVID-19.

A pesquisa questionou os estudantes e egressos que haviam realizado ou estavam realizando estágio se tinham encontrado dificuldades para iniciarem seus estágios, bem como possíveis dificuldades encontradas durante a sua realização. Ademais, os orientadores de estágio foram questionados se os estudantes costumam relatar dificuldades durante a realização dos estágios e quais seriam as mais recorrentes. Em relação ao início do estágio foram citados, pontualmente, pelos estudantes/egressos, o salário (subentende-se a ausência deste, por se tratar, no caso específico, de estágio obrigatório); a Educação a Distância (EaD), o que nos remete às limitações impostas pela COVID-19; a escassez de tempo e que “faltou na época mais apoio, em Brasília”; bem como o fato de não ter conseguido vaga em nenhuma empresa, o que é um indicativo de que o estudante buscou por estágio não obrigatório. Já em relação a dificuldades encontradas durante a realização do estágio, foram citados a “EaD, atividades não presenciais”; “[dificuldades] na comunicação com os funcionários”; bem como “Local ou empresa que desse oportunidade para realizar [o estágio]” (outro indicativo da busca pelo estágio não obrigatório). Os orientadores, por sua vez, destacam como principais queixas dos estudantes na realização dos estágios a indisponibilidade de tempo; a falta de apoio financeiro; bem como outras mais específicas, a exemplo da falta de temas

relacionados; falta de material para desenvolver o estágio; ausência de práticas; assim como a já recorrente falta de vagas para a realização dos estágios.

Ainda no sentido de mapear possíveis dificuldades encontradas pelos atores envolvidos no estágio supervisionado, foi questionado se as concedentes de estágios encontravam dificuldades em relação aos estágios de estudantes de cursos técnicos e quais seriam essas dificuldades. Nesse mesmo sentido foi perguntado aos orientadores de estágio se as concedentes de Estágio costumam relatar dificuldades em relação aos estagiários do IFB, bem como quais seriam essas dificuldades. Nesse quesito foi citada a burocracia envolvida no processo e a falta de comprometimento dos estudantes, devendo-se levar em consideração a especificidade das instituições de ensino também atuarem como concedentes de estágio.

De modo empírico pode-se afirmar que a redução da carga burocrática é uma demanda permanente da sociedade e as instituições precisam examinar seus processos administrativos para o atendimento dessa demanda, entretanto a legislação impõe limites, posto que exigências legais precisam ser atendidas. No caso dos estágios, a lei prevê a sua intermediação por meio dos agentes de integração, bem como a celebração de convênios entre as instituições de ensino e as concedentes de estágio (BRASIL, 2008b), medidas que podem atenuar a burocracia facilitando todo o processo.

Em relação à falta de comprometimento dos estudantes, esta pode decorrer de fatores inerentes ao próprio estudante (falta de identificação com o curso, maturidade, problemas familiares, etc.) ou às atividades propostas. Não há como generalizar, porém pactuar essas atividades com os estudantes pode ser uma boa estratégia e atende ao previsto na legislação (BRASIL, 2008b).

Além de questionar os orientadores sobre possíveis dificuldades relatadas pelos estudantes e concedentes de estágio, a pesquisa abriu espaço para que falassem sobre possíveis dificuldades encontradas por eles próprios para realizar o acompanhamento/orientação dos estudantes durante o estágio. Em linhas gerais, foram citadas a falta de tempo/horário disponível para os atendimentos presenciais, falta de recursos financeiros, materiais e instalações adequadas para os estagiários, bem como a falta de conformidade entre os relatórios apresentados pelas empresas e os objetivos dos estágios: “Os relatórios ou feedbacks enviados pelas empresas nem sempre estão de acordo com os objetivos do estágio”. Essa situação em particular, merece especial atenção posto que configura desvio de finalidade, podendo caracterizar vínculo empregatício, e mostra a necessidade de que o acompanhamento se dê em uma periodicidade que permita o

realinhamento das atividades com o Plano de Atividades pactuado entre o estudante, a instituição de ensino e a concedente de estágio (BRASIL, 2008b).

Outras questões direcionadas aos orientadores foram com respeito à quantidade média de estagiários acompanhados por semestre, que, conforme visto, varia de 2 a 5 estudantes, à disponibilidade de carga horária específica para as atividades de orientação de estágio, à forma de acompanhamento/orientação dos estudantes durante o estágio, e se consideram a carga horária de estágio adequada para que os estudantes atinjam os objetivos propostos. Todos os orientadores informaram que o IFB disponibiliza carga horária específica para as atividades de orientação e que consideram a carga horária de estágio adequada para que os estudantes atinjam os objetivos propostos. Entretanto, a falta de tempo ou horário adequados para as atividades de orientação de estágio foram as queixas mais recorrentes dos orientadores quando questionados sobre dificuldades encontradas para realizar essas atividades, o que pode ser um indicativo de que os orientadores sentem-se sobrecarregados. Nesse sentido, um melhor dimensionamento das equipes docentes frente à diversidade de demandas da atuação laboral e o estabelecimento de limite mínimo de horas necessárias para cada orientação são providências que podem contribuir para minimizar possíveis sobrecargas.

As formas de acompanhamento/orientação dos estudantes durante o estágio encontram-se transcritas literalmente no Quadro 6. Alguns orientadores destacam a especificidade dos estágios realizados no próprio *campus*, bem como das atividades EaD impostas pela pandemia da COVID-19. É importante destacar a realização de reuniões de planejamento (e avaliação) das atividades, disponibilidade para saneamento de dúvidas e auxílio na produção do relatório, além do acompanhamento direto, quando possível. Cabe também ressaltar a importância do caráter coletivo, sempre que possível, das reuniões de orientação para que se constituam em encontros para “significar e dar sentido [...] às ações desenvolvidas e para estabelecer alternativas viáveis à forma com que foram desenvolvidas”, caracterizando assim um estágio fundamentado na reflexão (ZABALZA, 2014, p. 184-185) e proporcionando a socialização das experiências vivenciadas nos diversos locais de estágio.

Quadro 6 – Formas de acompanhamento/orientação dos estudantes durante o estágio

“O acompanhamento aos alunos é feito bem de perto uma vez que os estágios são realizados em sua maioria, dentro do próprio campus. [...] Ao final do estágio, os estudantes são auxiliados na confecção do relatório final de estágio.”

“Apesar de carga horária específica para orientação, é insuficiente. Acompanho usando também as horas de atividade de projetos de pesquisa e extensão”
--

“Durante a pandemia de maneira virtual”

“Acompanhando diretamente as atividades em laboratório e por meio de reuniões”
“Durante a pandemia em aulas orientativas à distância”
“Por meio de encontros reuniões para planejamento de atividades e nos laboratórios e campos apresentando as metodologias de trabalho.”
“Acompanhando as atividades dos alunos”
“Reunião inicial; Disponibilidade semanal para dúvidas/acompanhamento; Produção de relatório.”

Fonte: dados da pesquisa

Também em relação às possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes e egressos durante o estágio supervisionado, o estudo buscou verificar a percepção dos mesmos em relação à orientação/supervisão recebida, conforme as assertivas listadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Percepção dos estudantes/egressos quanto à orientação/supervisão do estágio

Assertiva	Grau de concordância (%)				
	DT	DP	NN	CP	CT
a) A qualidade da orientação recebida no IFB em relação ao meu estágio é (foi) satisfatória.	9	0	18	36	36
b) A qualidade da supervisão recebida na empresa em relação ao meu estágio é (foi) satisfatória.	9	9	0	45	36
c) As atividades realizadas no meu estágio são (foram) compatíveis com a programação curricular estabelecida para o meu curso.	0	0	9	18	73
d) O funcionário indicado pela empresa para supervisionar o meu estágio demonstra (demonstrou) possuir experiência profissional compatível com o meu curso técnico.	9	18	0	18	55
e) Para realizar as minhas atividades, sou (fui) orientado adequadamente pelo meu Supervisor no local de estágio.	0	9	9	18	64
f) Recebo (recebi) retorno detalhado do meu Supervisor quanto ao meu desempenho nas atividades que realizo (realizei) no local de estágio.	9	9	0	36	45
Siglas: DT - Discordo totalmente; DP - Discordo parcialmente; NN - Não concordo e nem discordo; CP - Concordo parcialmente; e CT - Concordo totalmente.					

Fonte: dados da pesquisa

De um modo geral, os estudantes/egressos mostraram-se satisfeitos com a qualidade da orientação e supervisão recebidas no decorrer dos estágios, com 72% e 81% concordando parcial ou totalmente com as respectivas assertivas. No tocante à compatibilidade das atividades de estágio com o currículo do curso (BRASIL, 2008b), o índice de concordância parcial ou total foi de 91%. Em relação à compatibilidade do supervisor de estágio com o curso técnico do estagiário (BRASIL, 2008b), à adequada orientação para a realização das atividades e ao retorno detalhado para o estudante do seu desempenho nas atividades executadas, os índices de concordância parcial ou total foram de 73%, 82% e 81%,

respectivamente e entende-se que estes dois últimos elementos caracterizam uma boa supervisão, considerando que

Observar a ação dos coordenadores [supervisores de estágio] não é suficiente para aprender tudo o que essa ação propõe. Por isso [...] os coordenadores [supervisores de estágio] precisam falar muito, devem transformar em discurso o que estão fazendo e o que foi sua experiência, contar isso de forma que aqueles que aprendem com eles consigam entendê-los.

Tão importante como saber realizar algo é saber por que se faz isso e quando é preciso fazê-lo. Toda essa parte da ação não é visível e deve ser explicada. (ZABALZA, 2014, p. 257)

Ainda em relação à qualidade da supervisão recebida pelos estagiários foi questionado às concedentes de estágio se as atividades desenvolvidas nos estágios oferecidos pela empresa estão de acordo com a área de formação dos estudantes (BRASIL, 2008b); e se a empresa indica como supervisores de estágios funcionários com experiência profissional compatível com os cursos técnicos dos estagiários (BRASIL, 2008b). As assertivas correspondentes e respectivos resultados encontram-se relacionadas no Quadro 8. As concedentes mostraram-se neutras (50%) ou concordaram totalmente com as assertivas (50%).

Quadro 8 – Percepção das concedentes de estágio quanto à adequação das atividades e experiência profissional dos supervisores à formação dos estagiários

Assertiva	Grau de concordância (%)				
	DT	DP	NN	CP	CT
a) As atividades desenvolvidas nos estágios oferecidos pela empresa estão de acordo com a área de formação dos estudantes.	0	0	50	0	50
b) A empresa indica como supervisores de estágios funcionários com experiência profissional compatível com os cursos técnicos dos estagiários.	0	0	50	0	50

Siglas: DT - Discordo totalmente; DP - Discordo parcialmente; NN - Não concordo e nem discordo; CP - Concordo parcialmente; e CT - Concordo totalmente.

Fonte: dados da pesquisa

4.2.5 A aplicação dos conhecimentos adquiridos e a obtenção de experiências úteis ao futuro profissional

Os estudantes e egressos foram questionados se o estágio proporciona (proporcionou) conhecer a realidade do mercado de trabalho e a obtenção de experiências úteis ao seu futuro profissional, assim como se as atividades realizadas no estágio lhes propiciam (propiciaram) aplicar na prática, conceitos, técnicas e conhecimentos teóricos adquiridos no curso. Essas questões foram apresentadas aos respondentes em forma de assertivas, conforme o Quadro 9, que consolida as respectivas respostas.

Quadro 9 – Percepção dos estudantes/egressos quanto às experiências adquiridas e emprego dos conhecimentos teóricos durante o estágio

Assertiva	Grau de concordância (%)				
	DT	DP	NN	CP	CT
a) O estágio me proporciona (proporcionou) conhecer a realidade do mercado de trabalho e a obtenção de experiências úteis ao meu futuro profissional.	9	9	18	9	55
b) As atividades que realizo (realizei) no estágio me propiciam (propiciaram) aplicar na prática, conceitos, técnicas e conhecimentos teóricos adquiridos no meu curso.	9	9	9	27	45
Siglas: DT - Discordo totalmente; DP - Discordo parcialmente; NN - Não concordo e nem discordo; CP - Concordo parcialmente; e CT - Concordo totalmente.					

Fonte: dados da pesquisa

De modo correlato foi perguntado às concedentes de estágio se o estágio proporciona aos estudantes conhecer a realidade do mercado de trabalho e a obtenção de experiências úteis ao seu futuro profissional, bem como se as atividades desenvolvidas nos estágios oferecidos pela empresa complementam com a prática o aprendizado teórico que os estudantes recebem no curso técnico. Os resultados encontram-se consolidados no Quadro 10.

Quadro 10 – Percepção das concedentes de estágio quanto às experiências vivenciadas e emprego dos conhecimentos teóricos pelos estagiários

Assertiva	Grau de concordância (%)				
	DT	DP	NN	CP	CT
a) O estágio proporciona aos estudantes conhecer a realidade do mercado de trabalho e a obtenção de experiências úteis ao seu futuro profissional.	0	0	0	50	50
b) As atividades desenvolvidas nos estágios oferecidos pela empresa complementam com a prática o aprendizado teórico que os estudantes recebem no curso técnico.	0	0	50	50	0
Siglas: DT - Discordo totalmente; DP - Discordo parcialmente; NN - Não concordo e nem discordo; CP - Concordo parcialmente; e CT - Concordo totalmente.					

Fonte: dados da pesquisa

Considera-se a avaliação dos estágios positiva nos quesitos acima, com grau de concordância parcial ou total de 64% e 72% entre os estudantes e egressos, e de 100% e 50% entre as concedentes de estágio.

O estudo também buscou verificar a importância atribuída pelos respondentes ao estágio no desenvolvimento das competências profissionais. Para tal foi utilizada uma lista de competências consideradas chave para o enfrentamento da nova configuração do ambiente dos negócios, segundo pesquisa de Sant'Anna (2002), as quais encontram-se relacionadas no Quadro 11, com os respectivos resultados.

O mesmo rol de competências foi utilizado no estudo de Benevides, Santos e Dutra (2009) que teve por objetivo geral investigar a relação entre as competências profissionais

mais requeridas no cenário das organizações baianas e suas relações com os construtos de modernidade organizacional, bem como na pesquisa de Santos (2014), cujo objetivo geral foi entender como o estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento das competências profissionais de alunos dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal da Bahia, *Campus Salvador*.

Cabe ressaltar que, embora o estudo de Sant’Anna (2002) tenha tido como objetivo central investigar as relações entre as variáveis Competências Individuais Requeridas, Modernidade Organizacional e Satisfação do Trabalhador no e com o Trabalho a partir da percepção de estudantes de cursos de pós-graduação lato-sensu em administração oriundos de organizações mineiras, entende-se que as mesmas não estão restritas a esse perfil profissional em particular, considerando que

[...] se ao técnico, de escolaridade média, era imposta uma atuação definida pelo taylorismo na intermediação da concepção à execução, agora com a fábrica global se contempla não só a interação produtor e cliente, mas também o trabalho em equipe. A horizontalização produtiva, com eliminação de funções intermediárias pela integração e flexibilização de tarefas, exige capacitação diferenciada do técnico, a partir de saber-fazer-técnico e de saber-fazer-relacional no trato de questões originadas não somente da fabricação, mas dos setores de compras, de marketing, do comercial, como da engenharia de produto e de processos. (LAUDARES; TOMASI, 2003, p. 1246)

Ademais, esse parece ter sido também o entendimento dos legisladores ao estenderem a realização de estágios aos estudantes do Ensino Médio regular, ou seja, não atrelado a uma formação profissional específica.

Quadro 11 – Importância atribuída ao estágio no desenvolvimento de competências profissionais

Competência	Avaliação da importância (%)								
	Estudantes / Egressos			Orientadores			Concedentes		
	PI	I	MI	PI	I	MI	PI	I	MI
a) Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias	0	36	64	0	38	63	0	0	100
b) Capacidade de trabalhar em equipes	0	18	82	13	25	63	0	0	100
c) Criatividade	0	36	64	0	38	63	0	0	100
d) Visão de mundo ampla e global	9	36	55	0	38	63	50	0	50
e) Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização	0	36	64	13	25	63	0	50	50
f) Capacidade de comunicação	0	36	64	13	38	50	0	0	100
g) Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades	0	55	45	13	50	38	0	0	100
h) Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada	0	36	64	0	50	50	0	0	100
i) Capacidade de inovação	9	18	73	13	38	50	0	0	100
j) Capacidade de relacionamento interpessoal	0	36	64	13	38	50	0	0	100

k) Iniciativa de ação e decisão	0	36	64	13	25	63	0	0	100
l) Capacidade de gerar resultados efetivos	0	36	64	0	50	50	0	0	100
m) Autocontrole emocional	0	45	55	13	38	50	0	50	50
n) Capacidade empreendedora	27	27	45	25	38	38	50	0	50
o) Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas	9	36	55	0	50	50	0	0	100
Siglas: PI - Pouco importante; I - Importante; e MI - Muito importante. Obs.: A Sigla SI - Sem importância foi ocultada por não ter sido atribuída a nenhum item.									

Fonte: dados da pesquisa

Complementando esse item, foi perguntado aos orientadores se na opinião dos mesmos, os estágios proporcionam outros benefícios aos estudantes, além do desenvolvimento das competências citadas, assim como quais seriam esses benefícios, obtendo as seguintes respostas transcritas literalmente: “Existem vários benefícios em termos de autonomia e protagonismo que acho importante destacar, porém depende muito do estudante. O estágio, por si só não necessariamente vai proporcionar os diversos benefícios imaginados e levantados nas questões anteriores. Acho que o papel do orientador e supervisor é fundamental para incentivar no estudante os benefícios do estágio”; “Na verdade acho que o estágio proporciona a aquisição de habilidades (prática profissional) necessária para formação das competências”; “A participação efetiva no mundo do trabalho”. Pode-se destacar nas respostas dos orientadores a importância do protagonismo do estudante, cuja predisposição para aprender é um elemento essencial para que ocorra uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 2010); o papel fundamental do orientador/supervisor na mediação das aprendizagens; a aquisição de habilidades por meio da prática profissional, uma vez que “as competências implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 35); bem como a participação no mundo do trabalho, entendida aqui como contextualização do ensino.

O estudo também questionou os egressos se após a conclusão do curso técnico haviam conseguido se inserir no mercado de trabalho na respectiva especialidade e, em caso negativo, a que atribuíam essa situação. Independentemente da realização ou não do estágio supervisionado quase que a totalidade respondeu que não, a exceção de 1 que não realizou estágio, porém manteve-se dentro da especialidade, mas em um negócio próprio e anterior à realização do curso. Cabe ressaltar que não foi possível estabelecer umnexo causal entre a realização do estágio e a empregabilidade dos egressos, considerando que a conclusão dos cursos se deu entre os anos de 2020/2021 tendo transcorrido um tempo relativamente curto para colocação no mercado de trabalho, considerando, sobretudo, as restrições impostas pela COVID-19.

4.3 O Produto Educacional

O estudo realizado reuniu um acervo documental e bibliográfico que demonstra a importância do estágio supervisionado para a consolidação da formação profissional dos técnicos de nível médio. Importância essa reconhecida por estudantes, egressos, orientadores e concedentes de estágio conforme apurado por meio dos questionários aplicados. Entretanto, constatou-se que a falta de oportunidades de estágio (36,4%) e a falta de conhecimento a respeito dos estágios (31,8%) são os principais motivos que levaram estudantes e egressos a não realização do estágio supervisionado, num montante de 66,6% dos indivíduos dessas categorias abrangidos pela pesquisa. Considerando esses aspectos, foi elaborado o Guia do Estágio Supervisionado (<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705640>) com o objetivo de apresentar uma visão geral sobre o estágio supervisionado; destacar a importância do reconhecimento do estágio como situação específica de aprendizagem, bem como da troca de experiências entre os estudantes; e incentivar a prática do estágio, sobretudo nos cursos em que ele não é obrigatório, instruindo os estudantes e demais interessados sobre os procedimentos administrativos necessários a sua realização, de modo a possibilitar o melhor aproveitamento das vagas ofertadas pelo mercado de trabalho.

Implementado por meio da plataforma Moodle e tendo por base a filosofia dos recursos educacionais abertos (REA), o Guia buscou compilar e remixar recursos já disponíveis na internet com o texto da Lei nº 11.788/2008 de modo a sistematizar o acesso a esses recursos. Detalhes técnicos e da proposta pedagógica constam do Apêndice A – Sobre o Guia do Estágio Supervisionado, que é parte integrante do Guia.

4.4 Avaliação do Produto Educacional

O Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional prevê em seu artigo 15, parágrafo único, que “o trabalho de Conclusão de Curso constitui-se em um produto educacional que possua aplicabilidade imediata”. Nesse sentido, o Guia do Estágio Supervisionado foi encaminhado aos participantes da pesquisa solicitando a sua avaliação por meio de um questionário que buscou captar a percepção dos respondentes quanto aos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional do produto. O procedimento foi ampliado para outros *campi* do IFB, por meio de Coordenadores de Curso. Ademais, o Guia foi divulgado no site IFB em Pauta, projeto de extensão “idealizado por estudantes do ensino médio do IFB *Campus* Samambaia, com professoras do instituto”, cujo objetivo é “democratizar o acesso à informação e a

expansão do saber através da divulgação acadêmica de estudantes” (<https://sites.google.com/view/ifbempauta/sobre>).

Guia do Estágio Supervisionado e Formulário para avaliação

Por Bruna Belmont - 03/12/2021

O aluno João Vânio de Alencar, mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação da professora Keila Lima Sanches, convida a comunidade escolar do campus Samambaia a conhecer o Guia do Estágio Supervisionado, um Produto Educacional decorrente da pesquisa intitulada “O Estágio Supervisionado como espaço pedagógico de transição para o mercado de trabalho”.

João e Keila atentam para a importância em se avaliar e validar o Guia. Afirmam que a intenção é chegar a um produto educacional que atenda às expectativas e necessidades de professores e estudantes. Desse modo, elaboraram o questionário para que a comunidade escolar pudesse contribuir com críticas e sugestões. Participe!

Leia o Guia do Estágio Supervisionado:

<http://stadium.br-465.com.br/moodle/course/view.php?id=6>

Responda ao Questionário de Avaliação do Guia do Estágio Supervisionado:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfw-7zV5JO1CWsQTidAxAxg_F292rHSfCVUG8OfdrYYyLQ38_yQ/formResponse

(<https://sites.google.com/view/ifbempauta/ifb-acadêmico/guia-do-estágio-supervisionado-e-formulário-para-avaliação>)

Embora não tenha obtido a ampla adesão esperada, o retorno foi considerado satisfatório perante tantas adversidades que afetaram as organizações no contexto atual, e foi constituído por um público qualificado, composto por 1 coordenador de estágio, 2 coordenadores de curso, 1 orientador de estágio, 1 docente, e 3 estudantes de curso técnico.

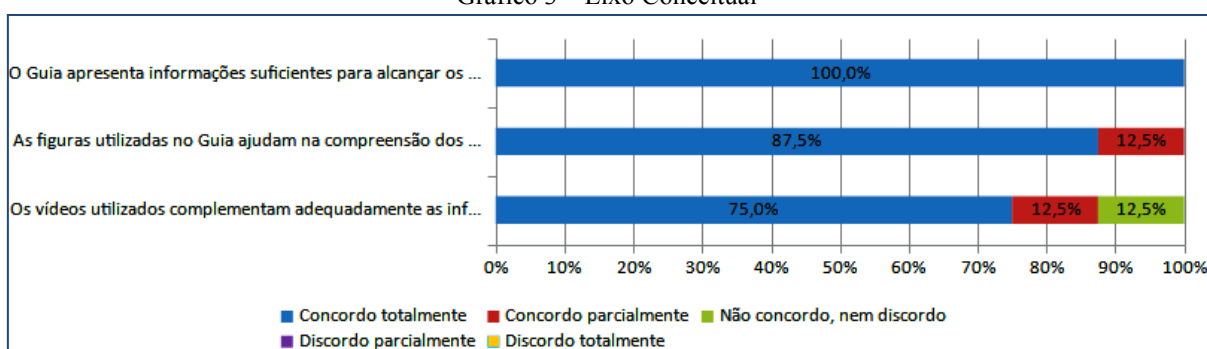
O questionário de avaliação do produto educacional (Apêndice L), foi composto por 10 itens de caráter obrigatório, sendo 2 de qualificação do respondente e 8 pertinentes à avaliação propriamente dita, além da possibilidade de apresentar opcionalmente a complementação das respostas, e críticas ou sugestões para melhoria do Guia. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos nos subtópicos seguintes.

4.4.1 Eixo Conceitual

Segundo KAPLÚN (2003), o eixo conceitual é representado pela escolha das ideias centrais que serão abordadas pelo material educativo e pelo tema ou temas principais geradores de experiências de aprendizado. O autor destaca a importância de se conhecer os debates em torno do tema e a opinião dos seus estudiosos. Esses requisitos podem ser considerados satisfatoriamente preenchidos pela pesquisa documental e bibliográfica deste estudo. Sendo assim buscou-se alcançar a percepção do público alvo quanto à adequação do conteúdo do Guia aos objetivos propostos, quais sejam, em linhas gerais, apresentar uma visão geral sobre o estágio supervisionado; destacar a importância do reconhecimento do estágio como situação específica de aprendizagem, bem como da troca de experiências entre

os estudantes; e incentivar a prática do estágio, sobretudo nos cursos em que ele não é obrigatório. Nesse sentido, foram apresentadas aos respondentes as seguintes assertivas: 3.1 - O Guia apresenta informações suficientes para alcançar os objetivos propostos. 3.2 - As figuras utilizadas no Guia ajudam na compreensão dos conceitos apresentados. 3.3 - Os vídeos utilizados complementam adequadamente as informações apresentadas no Guia. Por meio da Escala Likert, 100% dos respondentes concordaram totalmente com a assertiva 3.1, 87,5% com a assertiva 3.2, e 75% com a assertiva 3.3, sendo que nenhum dos respondentes discordou das assertivas.

Gráfico 3 – Eixo Conceitual



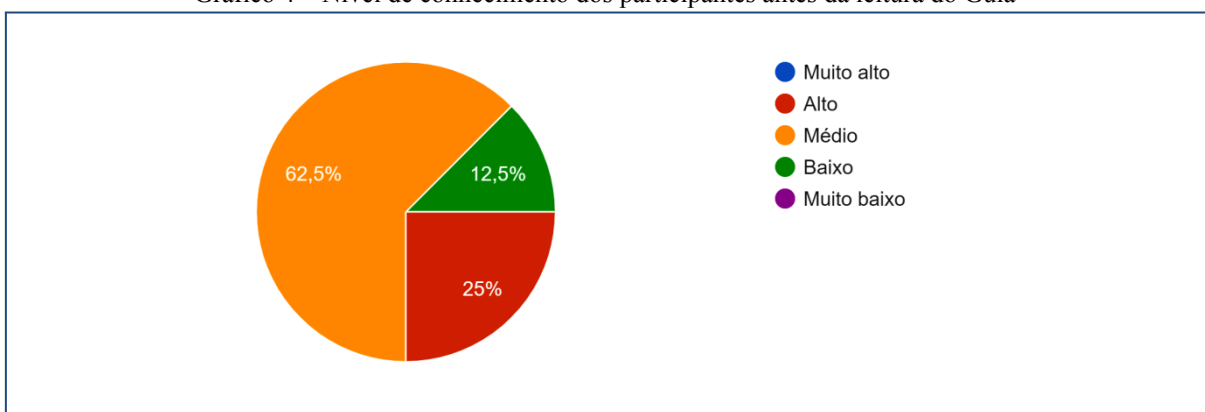
Fonte: dados da pesquisa

4.4.2 Eixo Pedagógico

De acordo com KAPLÚN (2003, p. 49), o eixo pedagógico deve ser o articulador principal de um material educativo, estabelecendo um ponto de partida e um ponto de chegada para o destinatário do material, sendo fundamental conhecer as suas ideias prévias, sobre o tema a ser abordado, ideias “sobre as quais, com as quais e, frequentemente, contra as quais se vai tentar construir uma nova percepção, uma nova conceitualização, habilidade etc”. Nesse contexto, o eixo pedagógico expressa o caminho a ser percorrido, que pessoas estão sendo convidadas a percorrê-lo e quais os seus pontos de partida (Kaplún, 2003).

Tomando por base esses pressupostos, para estabelecer um ponto de partida, foi questionado aos participantes qual era o seu nível de conhecimento sobre o estágio supervisionado antes da leitura do Guia, conforme a seguinte gradação: muito alto, alto, médio, baixo, ou muito baixo. O resultado aponta que 25% consideravam seu nível de conhecimento alto, 62,5% o consideravam médio, e 12,5% baixo.

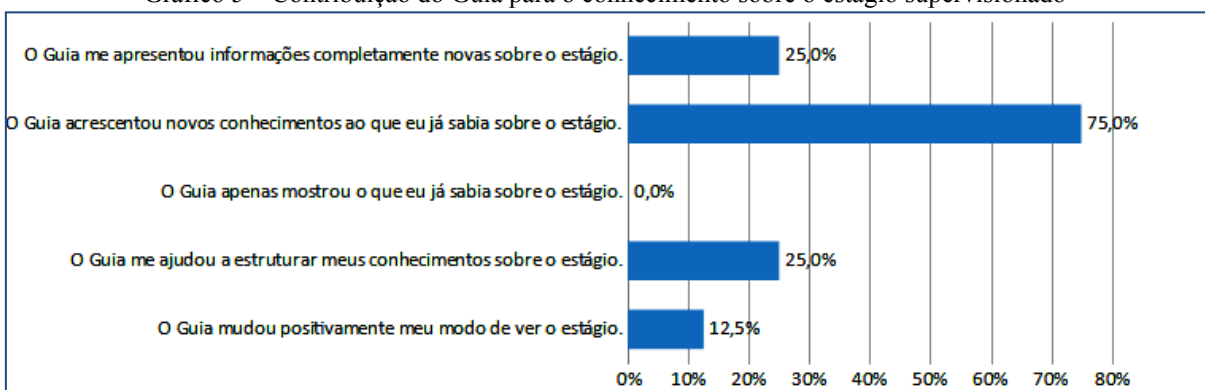
Gráfico 4 – Nível de conhecimento dos participantes antes da leitura do Guia



Fonte: dados da pesquisa

Para avaliar o ponto de chegada, foi perguntado aos participantes como avaliavam a contribuição do Guia para o seu conhecimento sobre o estágio supervisionado. Os resultados encontram-se compilados no Gráfico 5, cujo percentual total ultrapassa 100% devido ao fato de ser facultado aos participantes marcar todas as opções que representassem sua avaliação.

Gráfico 5 – Contribuição do Guia para o conhecimento sobre o estágio supervisionado



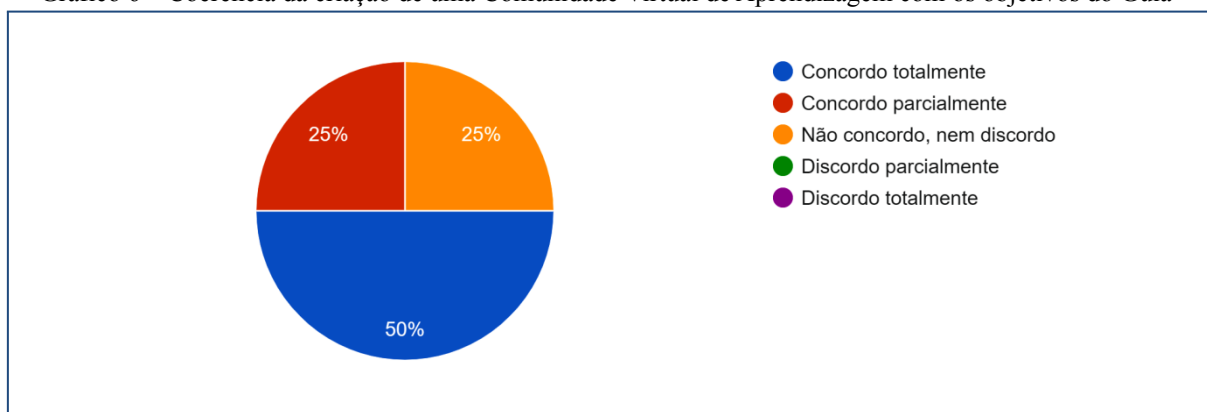
Fonte: dados da pesquisa

Pareando-se o ponto de partida com o ponto de chegada por meio das respostas dos participantes verifica-se que o Guia contribuiu positivamente para o seu conhecimento sobre os estágios supervisionados, seja pelo acréscimo de novos conhecimentos ou pela sistematização dos conhecimentos já possuídos sobre o tema. Nesse sentido, um dos respondentes que avaliou ter um alto nível de conhecimento prévio sobre os estágios, reconheceu que o Guia lhe apresentou informações completamente novas, além de ter acrescentado novos conhecimentos ao que ele já sabia sobre os estágios. Outro participante na mesma condição informou que o Guia o ajudou a estruturar seus conhecimentos sobre os estágios.

Kaplún (2003) propõe que os itinerários pedagógicos podem incluir atividades que permitam a aplicação dos conceitos estudados a exemplos e contraexemplos apresentados,

bem como a casos alheios ou do próprio usuário do material educativo de modo a facilitar a apropriação desses conceitos. Nesse sentido, foi apresentada aos participantes uma proposição atestando a coerência da criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem com os objetivos do Guia. Por meio da Escala Likert, 50% dos respondentes concordaram totalmente com a assertiva, 25% concordaram parcialmente, e 25% mostraram-se neutros, não concordando e nem discordando dessa assertiva.

Gráfico 6 – Coerência da criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem com os objetivos do Guia

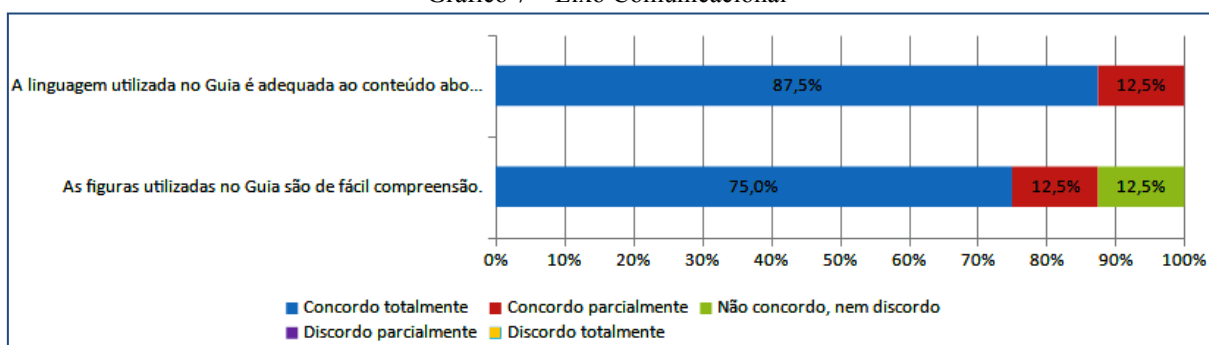


Fonte: dados da pesquisa

4.4.3 Eixo Comunicacional

De acordo com Kaplún (2003), o plano do eixo pedagógico e o itinerário correspondente não são suficientes para definir completamente o material educativo. Nesse contexto, o autor destaca a importância do veículo a ser utilizado, que caracteriza o eixo comunicacional. De modo mais pragmático, Leite (2019) remete esse eixo à apresentação do material, o que envolve aspectos como a diagramação e organização do material, adequação da linguagem verbal e não verbal etc. Nesse sentido, foram apresentadas aos respondentes as seguintes assertivas: 6.1 - A linguagem utilizada no Guia é adequada ao conteúdo abordado. 6.2 - As figuras utilizadas no Guia são de fácil compreensão. Por meio da Escala Likert, 87,5% dos respondentes atestaram concordar totalmente com a assertiva 6.1 e 75% com a assertiva 6.2.

Gráfico 7 – Eixo Comunicacional



Fonte: dados da pesquisa

4.4.4 Comentários, Críticas e Sugestões

O questionário de avaliação também disponibilizou espaços para a complementação das respostas diretas selecionadas e para apresentação de críticas e sugestões visando à melhoria do Guia. Apenas um dos respondentes fez uso desses espaços apresentando uma referência elogiosa “O Guia será muito útil! Que tenha ampla divulgação”.

Tendo em vista os resultados da avaliação, entende-se que o Guia do Estágio Supervisionado atende a demanda do Regulamento Geral do ProfEPT representando um produto educacional de aplicabilidade imediata, podendo ser adaptado a diversos contextos de aplicação, dada a versatilidade da plataforma Moodle.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o estudo teve por objetivo principal verificar e destacar as contribuições do estágio supervisionado para a formação acadêmica e profissional de estudantes dos cursos técnicos de nível médio do IFB, os resultados obtidos na pesquisa puderam contribuir no atendimento deste. Cabe lembrar que buscou-se, a partir da Lei nº 11.788/2008, consolidar uma base teórica dos fundamentos atinentes aos objetivos propostos para o estágio na referida lei, ou seja, o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, a contextualização curricular e o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, mediada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que regem o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio desde 1998. Ademais, buscou-se, por meio do trabalho de campo, captar a percepção dos estudantes, egressos, professores orientadores e concedentes de estágio sobre o alcance desses objetivos por meio das atividades de estágio.

Para além das referências teóricas obtidas da normatização estudada, foi constatado que o estágio supervisionado se fundamenta numa forma específica de aprendizagem, a aprendizagem experiencial, que, em linhas gerais, pode ser definida como o aperfeiçoamento da prática a partir da reflexão sobre as experiências vivenciadas, num movimento cíclico e contínuo.

Em relação às competências profissionais, à contextualização do ensino, à cidadania e ao trabalho, verificou-se tratar-se de conceitos polissêmicos e imbricados entre si. Desse modo, Zabala e Arnau (2014) analisaram diversas definições de competência profissional e concluíram que essa tem como finalidade a realização de tarefas eficazes ou excelentes, relacionadas às especificações de uma ocupação ou desempenho profissional num contexto real de aplicação; e implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. O Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998b) afirma que os contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania, entretanto, esses também estão sujeitos a diferentes contextos. Sendo assim, vale a conclusão de Kato e Kawasaki (2011) de que contextualizar o ensino é articular ou situar o conhecimento específico a contextos mais amplos de significação, ou seja, articular a parte ao todo, que pode ser desde o cotidiano do estudante até os contextos histórico, social e cultural. Importa citar aqui uma definição dicionarística de contexto: um “conjunto de circunstâncias que envolvem um fato e são imprescindíveis para o entendimento deste” (Michaelis *online*). No que diz respeito ao trabalho e a cidadania, verificou-se que esta, implica aquele enquanto direito social que garante a participação na riqueza coletiva (CARVALHO, 2008), ou seja, o

trabalho no seu sentido histórico, entendido como categoria econômica (LUKÁCS, 1978 *apud* RAMOS, 2014).

O trabalho de campo, levado a efeito por meio de questionários concebidos a partir dos objetivos específicos delineados e personalizados para estudantes, egressos, professores orientadores e concedentes de estágio, demonstrou que esses atores percebem ou identificam a contribuição dos estágios para a formação profissional no tocante à contextualização do ensino e o desenvolvimento de competências profissionais, proporcionando aos estudantes a aplicação de conceitos, técnicas e conhecimentos teóricos adquiridos no curso técnico, porém também demonstrou que, nos cursos abrangidos pela pesquisa, a prática do estágio é limitada pela baixa oferta de vagas e pelo desconhecimento dos estudantes sobre o tema, resultado esse que pode, em princípio, ser estendido aos demais cursos e *campi* do IFB, e que serviu de base para a concepção do produto educacional Guia do Estágio Supervisionado.

Como limitação da pesquisa cabe destacar a dificuldade de acesso ao público-alvo, que se pretendia bem mais amplo do que foi possível alcançar. Nesse sentido, mostra-se oportuno, a institucionalização do estudo e a sua aplicação em outros cursos e *campi* do IFB, uma vez que, embora limitado quantitativamente, mostrou-se qualitativamente importante.

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, Tiago Felipe; ESCOTT, Clarice Monteiro. O Acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 16, p. e7852, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7852>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BENEVIDES, Telma Nascimento; SANTOS, Jair Nascimento; DULTRA, Marcelo Pereira Melo. As competências profissionais mais requeridas no cenário das organizações baianas e suas relações com o construto modernidade organizacional. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 8, n. 4, p. 51-78, 2009. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/facesp/article/view/164>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BERNARDIM, Márcio Luiz. Estágio: da interface entre a escola e o mercado à configuração de uma relação de trabalho de novo tipo. **Emancipação**, v. 10, n. 2, p. 479-499, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/913/1883>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação - estágio supervisionado**. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília, 2021. 2021a. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. 2021b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2021.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mai. 2020.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mai. 2020.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai. 2020.

———. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

2012b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai. 2020.

———. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 24 mar. 2020.

———. **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. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 5 dez. 2019.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 24 mai. 2020.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mai. 2020.

———. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 24 mai. 2020.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 24 mai. 2020.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 24 mai. 2020.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998**. 1998b. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

———. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 5 mai. 2020.

———. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 24 mai 2020.

———. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

———. **Decreto-lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CODEPLAN - COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Riacho Fundo - PDAD 2018**. 2018a. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Riacho-Fundo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

———. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Samambaia - PDAD 2018**. 2018b. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Samambaia.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, v. 30, n. 53, p. 171-186, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36555/23133>. Acesso em: 13 abr. 2021.

DA SILVA, Antônio Soares Júnior; ELTZ, Patrícia Thoma. Os institutos federais e a educação profissional: políticas públicas, ações afirmativas e inclusão social. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 31779-31787, 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5551>. Acesso em: 13 abr. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 620, de 15 de dezembro de 1993**. Cria a Região Administrativa do Riacho Fundo - RA XVII e dá outras providências. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48579/Lei_620_15_12_1993.html. Acesso em: 1º out. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

IFB - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Resolução nº 42/2020-RIFB/IFB, de 18 de dezembro de 2020**. Aprova o Regulamento das Normas Gerais e as Diretrizes Conceituais para as ações de extensão no âmbito do Instituto Federal de Brasília – IFB. 2020a. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%C2%A0n%C2%BA%C2%A0%2042-2020%C2%A0%20-%C2%A0Aprova%20o%20Regulamento%20das%20Normas%20Gerais%20e%20as%20Diretrizes%20Conceituais%20para%20as%20a%C3%A7%C3%B5es%20de%20extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

———. *Campus* Taguatinga. **Edital 3/2020 - CDAE/DREP/DGTG/RIFB/IFB**. Processo seletivo para preenchimento de vagas do Programa de Monitoria da Política de Assistência Estudantil - 1º semestre/2020. 2020b. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/23544/1%20-%20EDITAL%20DE%20MONITORIA%201%20-%202020.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

———. **Carta de Serviços ao Cidadão**. 2019a. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/21922/carta_servi%C3%A7os_2019.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

———. **Edital 13/2019 - RIFB/IFB**. Seleção de Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica - 2019/2020 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio - PIBIC-EM/CNPq e PIBIC-EM/IFB. 2019b. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/20599/Edital%2013_2019%20-%20RIFB_IFB%20-%20PIBIC%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

———. *Campus* Samambaia. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Controle Ambiental**. 2018. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/Plano_Curso_atualizado_ap%C3%B3s%20CS_FINAL_compressed%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/Plano_Curso_atualizado_ap%C3%B3s%20CS_FINAL_compressed%20(1).pdf). Acesso em: 29 set. 2021.

———. *Campus* Riacho Fundo. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente em Cozinha**. 2016a. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PC%20TCZ%202016.REVIS%C3%83O%20PREN%20JULHO%202016pdf.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

———. **Resolução nº 016-2016/CS-IFB, de 7 de junho de 2016**. Aprova alterações no Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos de Nível Médio Profissional e de Graduação do Instituto Federal de Brasília – IFB, aprovado pela Resolução nº 010-2012/CS-IFB. 2016b. Disponível em:

[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6324/Res%2016.2016%20-%20REGULAMENTO%20DE%20EST%20C3%81GIO%20DO%20IFB%20\(atual\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6324/Res%2016.2016%20-%20REGULAMENTO%20DE%20EST%20C3%81GIO%20DO%20IFB%20(atual).pdf). Acesso em: 26 mar. 2020.

———. *Campus Riacho Fundo. Projeto de Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Cozinha*. 2015. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Cozinha%20final%20b%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/2874/PlanodeCursoEMITEC%20Cozinha%20final%20b%20(1).pdf). Acesso em: 29 set. 2021.

———. *Campus Samambaia. Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente em Controle Ambiental*. 2014. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/Plano_Curso_T%c3%89CNICO_CONTROL E%20AMBIENTAL.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

———. **Resolução nº 017-2012/CS-IFB, de 7 de maio de 2012**. Cria os Programas Institucionais de Apoio à Pesquisa e à Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB e dá outras providências. 2012. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/2939_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20RIFB_017_2012_Cria%20os%20programas%20institucionais%20de%20apoio%20%C3%A0%20pesquisa%20e%20%C3%A0%20extens%C3%A3o.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 12 nov. 2021.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/03.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455/1771>. Acesso em: 24 out. 2019.

LAUDARES, João Bosco; TOMASI, Antônio. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1237-1256, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a07v2485.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

LAVALL, Jaqueline; BARDEN, Júlia Elisabete. Estágio não obrigatório: contribuições para a formação acadêmica e profissional do estudante da UNIVATES. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 7, n. 2, p. 47-68, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n2p47/26828>. Acesso em: 05 dez. 2019.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto. Revista de Educación**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3516/2357>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LIMA, Leonardo Araújo; FROTA, Francisco Horácio Frota da Silva. As disposições pedagógicas em cursos de formação inicial e continuada: um estudo de caso sobre o projeto primeiro passo - jovem aprendiz. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, v. 2, n. 17, p. 139-166, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9370/6221>. Acesso em: 14 abr. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002, p. 386-400. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Alice-Lopes-7/publication/26357175_Os_Parametros_curriculares_nacionais_para_o_ensino_medio_e_a_submissao_ao_mundo_produtivo_o_caso_d_o_conceito_de_contextualizacao/links/571a579a08ae6eb94d0c78bd/Os-Parametros-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-e-a-submissao-ao-mundo-produtivo-o-caso-do-conceito-de-contextualizacao.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

MARTINS, Maria José D.; MOGARRO, Maria João. A educação para a cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 53, p. 185-202, 2010. Disponível em:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4201/1/Martins%20e%20Mogarro%202010%20ciudadania.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2010. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

RORIZ, Paulo José Mascarenhas. **O canteiro de obras como um espaço pedagógico**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2002. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3774>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2>. Acesso em: 3 mai. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica, volume 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educ%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/26357176_A_educacao_profissional_pela_Pedagogia_a_das_Competencias_para_alem_da_superficie_dos_documentos_oficiais. Acesso em: 1º jun. 2020.

RIBEIRO, Silvia Fernanda Martins Dias. **ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado

em Educação) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2011. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/199>. Acesso em: 21 abr. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, Anderson de Souza. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração**. 2002. Tese (Doutorado em Administração) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-99MHUS>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, Suzana Nascimento dos. **Contribuições do estágio supervisionado para o desenvolvimento de competências profissionais do jovem trabalhador: uma análise dos cursos técnicos do IFBA Campus Salvador**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23943>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2020.

SILVA, Rilda Simone Maia da. **Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da Educação Técnica de Nível Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/304>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA JUNIOR, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2014. Disponível em: https://revistapmkt.com.br/wp-content/uploads/2022/01/1_Mensuracao-e-Escalas-de-Verificacao-uma-Analise-Comparativa-das-Escalas-de-Likert-e-Phrase-Completion.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014. E-PUB.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

APÊNDICE A – SOBRE O GUIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

APRESENTAÇÃO

O **Guia do Estágio Supervisionado** é um Produto Educacional decorrente da pesquisa intitulada “O Estágio Supervisionado como espaço pedagógico de transição para o mercado de trabalho”, realizada sob a orientação da Professora Doutora Keila Lima Sanches, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

O Guia, implementado por meio da plataforma Moodle, aborda o estágio supervisionado de estudantes sem, no entanto, ter a pretensão de esgotar o assunto, mas sim de apresentar uma visão geral sobre o tema; destacar a importância do reconhecimento do estágio como situação específica de aprendizagem, bem como da troca de experiências entre os estudantes; e incentivar a prática do estágio, sobretudo nos cursos em que ele não é obrigatório; servindo assim de ponto de partida para estudantes, instituições de ensino e interessados em conceder oportunidades de estágio a estudantes.

MOODLE

O Moodle, sigla em inglês para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos⁵), é um sistema de gerenciamento de aprendizagem *on-line* gratuito, ou LMS (*Learning Management System* - Sistema de Gestão da Aprendizagem). De acordo com Carvalho (2010, p. 21/22) os LMS são “softwares desenvolvidos sobre uma metodologia pedagógica para auxiliar a promoção de ensino e aprendizagem virtual ou semi-presencial” proporcionando “diversas formas de interação dos discentes entre si, com o conteúdo e com o docente”, buscando “facultar a construção do conhecimento individual dos discentes por meio da discussão, reflexão e colaboração”. Nesse sentido, o Moodle disponibiliza diversos recursos com vistas ao acesso aos conteúdos, à avaliação e à interação entre os discentes, bem como entre estes e seus professores. Sendo assim, os referidos recursos podem ser selecionados de acordo com os objetivos pedagógicos do professor (ALVES; BRITO, 2005) e utilizados na construção de diferentes aprendizagens, mediando as atividades tanto na modalidade presencial quanto à

⁵ Na programação orientada a objetos são definidas abstrações dos objetos existentes no mundo real, “composto por diversos **objetos** que possuem um conjunto de características e um comportamento bem definido” (CARVALHO; TEIXEIRA, 2012, p. 35).

distância, ampliando os espaços para a discussão dos conceitos trabalhados nas disciplinas, permitindo assim o estabelecimento de práticas colaborativas de aprendizagem (ALVES, 2009).

Outros termos técnicos associados ao Moodle são: AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e SGC (Sistema Gerenciador de Cursos).

COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Uma Comunidade Virtual de Aprendizagem constitui-se a partir de um agrupamento de indivíduos com o objetivo precípua da construção coletiva do conhecimento por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), distinguindo-se assim da Comunidade Virtual, da qual pode ser considerada um subgrupo, uma vez que nesta última os integrantes também comungam objetivos comuns por meio das TICs, porém de outras naturezas (MUSSOI; FLORES; BEHAR, 2007, BEILER; FARIA; GIRAFFA, 2008).

Sartori e Roesler (2004) destacam o caráter relacional das Comunidades Virtuais, cujo

funcionamento está diretamente ligado, num primeiro momento, às redes de conexões proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação e, num segundo momento, à possibilidade de, neste espaço, pessoas com objetivos comuns, se encontrarem, estabelecerem relações, e desenvolverem novas subjetividades (SARTORI; ROESLER, 2004, s/p).

Segundo Sartori e Roesler (2004, s/p), é nesse contexto que encontramos as Comunidades Virtuais de Aprendizagem, voltadas para a educação e formação *on-line*, com o objetivo principal de “desenvolver habilidades e competências e de formação geral ou profissional”, por meio das relações estabelecidas com o objetivo comum de aprender. As autoras também destacam o papel da Comunidade Virtual de Aprendizagem como formadora de uma sociabilidade que instiga o aprendiz a aprender de forma colaborativa e coletiva, uma vez que “o conceito de socialidade está intrinsecamente ligado a relações sociais que marcam nosso dia-a-dia e com as quais as pessoas formam unidades a partir de seus interesses comuns”.

De acordo com Alves (2009) as Comunidades Virtuais de Aprendizagem são viabilizadas por meio dos AVA, a exemplo do Moodle, os quais são dotados de interfaces capazes de promover a comunicação de modo síncrono ou assíncrono. Segundo a autora, a comunicação síncrona, ou seja, com a participação de emissor e receptor em tempo real, possibilita a ampliação dos espaços de sociabilidade, bem como a criação de vínculos e do sentimento de pertencimento. A comunicação assíncrona, por sua vez, permite a comunicação em tempos distintos para o emissor e receptor, sendo essa a forma mais utilizada “nas

atividades realizadas a distância seja em processos formais seja nos informais” (ALVES, 2009, p. 189).

Segundo Mussoi, Flores e Behar (2007, s/p), o uso da informática na perspectiva das Comunidades Virtuais de Aprendizagem, corresponde a uma concepção interacionista de aprendizagem, segundo a qual “o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto, mas sim na interação, resultando da ação do sujeito. O sujeito está em processo de aprendizagem, construindo e reconstruindo suas próprias estruturas”. As autoras esclarecem, ainda, que, nesse contexto, “o professor oportuniza o acesso as informações”, atuando como um “mediador, problematizador, instigador, orientador e articulador do processo”. Beiler, Faria e Giraffa (2008, s/p), corroboram esse entendimento ao afirmarem que, nos AVA, o professor deve atuar como um “mediador desse [do] processo de gestão do conhecimento” e “facilitador dos processos interativos”, desenvolvendo “processos de reflexão em diferentes níveis de complexidade”, de modo a “possibilitar a sedimentação e expansão de idéias, potencializando a interação entre professor e alunos”. Essa perspectiva de construção do conhecimento, segundo as autoras, amplia o conceito de avaliação para a “auto-avaliação, o autoconhecimento, a co-responsabilidade professor/aluno”.

COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM, ESTÁGIO E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Segundo o dicionário Michaelis *on-line* (<https://michaelis.uol.com.br/>) um Guia pode ser definido como um “livro, manual ou outra publicação com informações, conselhos ou dicas úteis sobre um determinado assunto”. A informática, sobretudo por meio da internet, permite ampliar esse conceito fazendo com que essa fonte de informação torne-se uma ferramenta dinâmica capaz de agregar experiências, dúvidas e sugestões dos seus usuários.

De acordo com Zabalza (2014) o acesso ao conhecimento pode ocorrer por meio da experiência concreta e da experiência mental, sendo essa segunda caracterizada pela construção de conceitos e ideias abstratas a partir das fontes de informação as quais o aprendiz tem acesso ou mesmo por sua própria especulação. Sendo assim, entende-se que, pelas características de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, conforme destacadas pelos autores citados, esta possa ser um meio viável para a socialização das experiências vivenciadas pelos estudantes nos respectivos campos de estágio, que são amplos e diversificados para qualquer especialidade profissional, ainda que as oportunidades de estágio possam ser restritas.

Cabe ressaltar também que, de acordo com Zabalza (2014, p. 183), o estágio

fundamentado na reflexão considera o exercício profissional como “um conhecimento em ação e não um conhecimento acadêmico”, cabendo aos profissionais dar sentido e organizar as situações “variáveis e pouco definidas” com as quais lidam, de modo que possam saber como proceder sempre que elas ocorram. Nesse sentido, a troca de experiências proporcionada por meio de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem pode contribuir para que os futuros profissionais antecipem situações com as quais poderão se deparar ao longo de suas trajetórias, contribuindo assim com a sua formação.

POR QUE FOI UTILIZADO O MOODLE

Considerando o objetivo de conceber um Guia que pudesse não apenas servir como material de consulta, mais também incorporar uma dinâmica de ensino-aprendizagem, foi necessário que se pesquisasse alternativas que viabilizassem a informatização do produto educacional, contornando, entretanto, as dificuldades técnicas e financeiras de se produzir um software. Essa pesquisa levou à escolha do Moodle, considerando, além das suas características pedagógicas, suas características técnicas, a saber:

- Sua utilização não demanda conhecimentos avançados de informática, podendo-se recorrer a sua documentação *on-line*⁶ ou ainda a outros materiais disponíveis na internet sob o formato de textos ou videoaulas;
- Permite o escalonamento do acesso ao material produzido em diversos níveis, como administrador, professor, estudante ou mesmo público em geral, nesse último caso, sem a necessidade da utilização de senhas.
- Permite a distribuição do material produzido por meio de uma cópia de segurança (*backup*) que pode ser “restaurada” em qualquer instituição que possua o Moodle instalado. Uma vez restaurado, o material pode ser modificado de acordo com as necessidades específicas da instituição. O processo de restauração pode ainda ser repetido de modo a criar cópias distintas para cursos ou turmas específicas.
- Proporciona o aproveitamento da estrutura de Tecnologia da Informação (TI) já existente nas instituições, sobretudo naquelas que já utilizam o Moodle, como no caso do IFB, o que mostra-se extremamente relevante para a preservação dos dados dos estudantes, que não precisarão ser migrados para equipamentos de terceiros.
- Disponibiliza um aplicativo gratuito para smartphones, aumentando consideravelmente as possibilidades de acesso ao material produzido.

⁶ Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Página_principal.

RECURSOS UTILIZADOS PARA A COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Conforme visto, o Moodle possui recursos capazes de promover o acesso aos conteúdos, bem como a comunicação síncrona e assíncrona entre os participantes de determinada turma ou comunidade. Neste tópico será discorrido especificamente sobre dois desses recursos empregados para formação da Comunidade Virtual de Aprendizagem proposta: o *Fórum* e o *Chat*⁷.

Fórum

O fórum pode ser utilizado como “um portfólio, um repositório de atividades, um relatório de atividades de campo, além de um espaço para discussão de conceitos” (ALVES; BRITO, 2005, s/p). Trata-se de uma interface de comunicação assíncrona que permite ao usuário “expressar e socializar seus pontos de vista deixando aberto o canal para uma interlocução contínua entre o grupo” (ALVES, 2009, p. 189). O fórum permite que sejam anexados arquivos de vários formatos nas mensagens postadas, possibilitando, ainda, o envio/recebimento de cópias das mensagens via e-mail (BEILER; FARIA; GIRAFFA, 2008, s/p).

O Moodle possibilita a configuração de cinco diferentes tipos de fórum: (1) uma única discussão simples – um único tópico de discussão onde todos podem responder; (2) cada usuário inicia apenas um novo tópico – cada pessoa pode publicar exatamente um novo tópico de discussão, para que todos possam responder; (3) fórum de perguntas e respostas – cada participante deve primeiro postar antes de poder visualizar as publicações dos demais; (4) fórum geral – qualquer pessoa pode iniciar uma nova discussão a qualquer momento; e (5) fórum padrão exibido em um formato de *blog* – qualquer pessoa pode iniciar uma nova discussão a qualquer momento, e os tópicos de discussão são exibidos em uma página com *links* “Responder a este tópico”. Essa última configuração foi a selecionada por se entender que se ajusta melhor a proposta pedagógica de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, uma vez que permite a cada indivíduo escolher em qual discussão pretende participar segundo suas habilidades e necessidades, o que não impede que o professor utilize outros formatos segundo suas intenções pedagógicas.

⁷ Devido às limitações do desenvolvimento em um servidor de hospedagem gratuito, sobretudo no que diz respeito à instalação de plugins, foram utilizados apenas recursos nativos do Moodle na construção do Guia, o que não impede que as instituições venham a aperfeiçoá-lo com recursos opcionais como o *plugin Big Blue Button (BBB)*, por exemplo.

Chat

Em que pese possibilitar o armazenamento das mensagens por um período de 2 a 365 dias, ou de modo permanente, o chat é uma interface de comunicação síncrona, ou seja, destinada a troca de mensagens instantâneas entre os participantes da comunidade. Sendo assim, o chat pode ser utilizado para a discussão de conceitos relacionados a um determinado tema ou simplesmente para “estimular o estabelecimento de vínculos entre os participantes do curso ou comunidade” (ALVES; BRITO, 2005, s/p). Ademais, o chat possibilita a revisão e a administração das discussões que ocorrem com data e horários previamente agendados (BEILER; FARIA; GIRAFFA, 2008). O agendamento pode ser configurado para que as sessões de chat sejam repetidas na mesma hora diariamente ou semanalmente, podendo ainda ser agendada uma sessão sem repetição ou mesmo apenas disponibilizar o recurso sem agendamento, o que permite o acesso a qualquer momento pelos membros da comunidade.

Alves (2009) ressalta que as sessões de chat devem ser conduzidas com base em questões norteadoras relacionadas com os conteúdos e conceitos que o professor deseja discutir, bem como que no encerramento das sessões é fundamental que seja realizada uma breve sistematização do que foi discutido, de modo a consolidar os objetivos propostos para o chat. A autora destaca ainda a importância do estabelecimento de regras pactuadas entre os membros do grupo para o bom andamento dos chats.

A realização das chats com objetivos pedagógicos deve estabelecer algumas regras que serão construídas junto com o grupo, para possibilitar a participação de todos, bem como o atendimento das demandas dos usuários. Essas regras não têm o objetivo de tolher ou inibir a participação dos sujeitos. Ao contrário; o objetivo é dar voz a todo o grupo, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e evitando a sensação de que se está imerso em uma torre de Babel, onde cada um fala uma língua diferente (ALVES, 2009, p. 192/193).

Considerando que o chat pode ser utilizado com o objetivo de criar espaços para socialização dos membros da comunidade, Alves e Brito (2005, s/p) destacam também a importância da inserção de foto dos participantes no perfil do Moodle, tendo em vista que estas permitem a identificação visual dos autores das mensagens gerando um maior sentimento de vínculo entre os participantes e “personalizam a mensagem, diminuindo a sensação de estar conversando com a máquina”.

É importante destacar também a possibilidade da utilização das webconferências com os mesmos objetivos dos chat, porém o Moodle não conta com nenhuma ferramenta nativa com essa finalidade, entretanto existe a possibilidade da sua instalação por meio de um

*plugin*⁸ denominado *Big Blue Button (BBB)*, que permite a realização de webconferências completamente dentro do ambiente Moodle, possibilitando inclusive o download dos slides apresentados e a gravação da sessão⁹.

CONTEÚDO

O conteúdo do Guia encontra-se distribuído em três partes, além do apêndice e anexos, conforme descrito a seguir.

A primeira parte, intitulada **O Estágio Supervisionado**, de cunho mais prático, apresenta uma visão geral do estágio de estudantes sob a ótica da Lei nº 11.788/2008, que regulamenta o tema, enfatizando os atores envolvidos, seus direitos e obrigações, bem como os procedimentos para procura de vagas, formalização e realização do estágio.

A segunda parte, **O Estágio como Situação de Aprendizagem**, de cunho teórico, destaca a importância do reconhecimento do estágio como uma situação específica de aprendizagem. Nela são abordadas a aprendizagem experiencial, forma de aprendizagem associada ao estágio, e os objetivos do estágio traçados pela Lei nº 11.788/2008, ou seja, aprendizado de competências profissionais, contextualização curricular e cidadania. Trata-se de temas complexos abordados de modo sucinto e por isso são indicadas leituras complementares para aqueles que desejarem um conhecimento mais profundo a respeito.

A terceira parte, **Comunidade Virtual de Aprendizagem**, busca trazer uma dinâmica ao Guia, oportunizando aos envolvidos no processo de estágio partilharem suas experiências, dúvidas e contribuições para a construção coletiva do conhecimento conforme suas áreas de interesse, potencializando a formação profissional e experiência acadêmica dos estudantes.

O Guia traz ainda um Apêndice composto por perguntas e respostas relativas à Lei do Estágio, elaborado pelo extinto Ministério do Trabalho e Emprego – MTE e, por fim, como Anexos, o texto integral da Lei nº 11.788/2008, conhecida como Lei do Estágio, e da Resolução nº 016-2016/CS-IFB – Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos de Nível Médio Profissional e de Graduação do Instituto Federal de Brasília.

DISTRIBUIÇÃO

Conforme citado anteriormente, a distribuição do Guia se dará por meio de uma cópia de segurança (*backup*). A seguir são passadas instruções de como executar o processo

⁸ Segundo a Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Plug-in>), o termo *plugin* refere-se a um “programa de computador usado para adicionar funções a outros programas maiores, provendo alguma funcionalidade especial ou muito específica”.

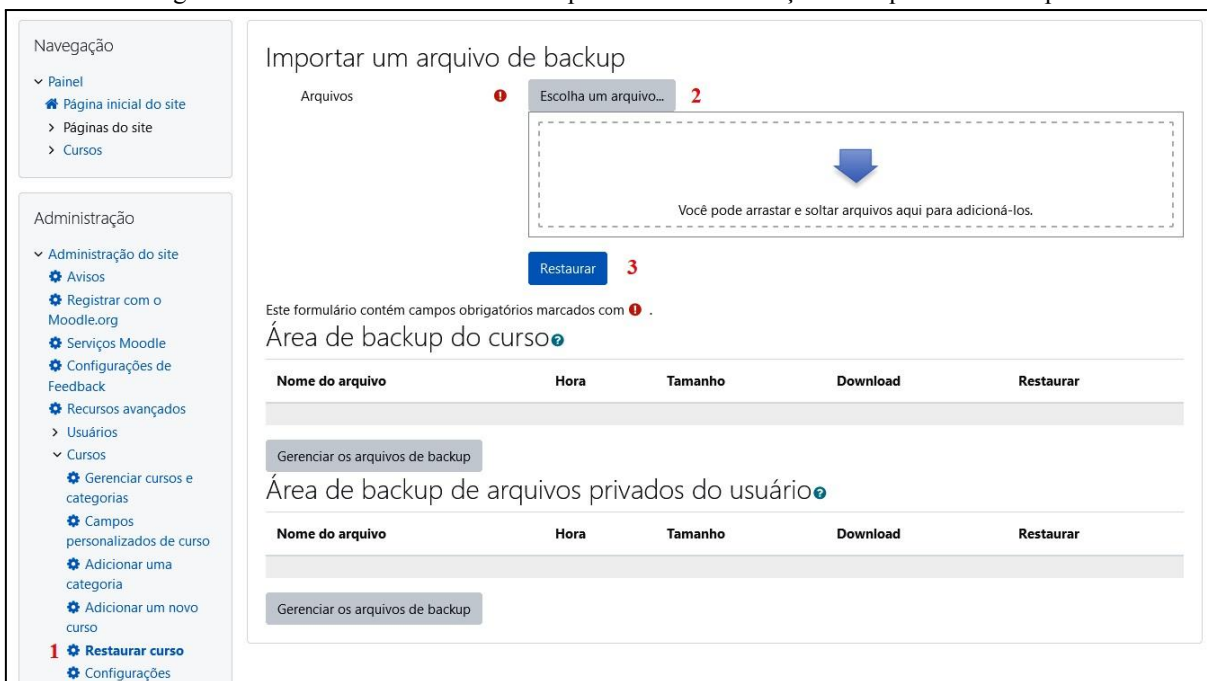
⁹ Vídeo tutorial sobre a utilização do *BBB* disponível em: <https://youtu.be/jTxWj4SbNp8>.

denominado *recuperação* dessa cópia para uso nas instituições interessadas. Não serão abordados os procedimentos para produção do *backup* por não fazerem parte dos objetivos deste documento.

Restaurando um arquivo de backup¹⁰

1. Após acessar o Moodle como Administrador, no Painel de Administração (localizado na lateral esquerda da tela) selecione a sequência: » *Administração do site* » *Cursos* » *Restaurar curso*. Em *Importar um arquivo de backup*, que será apresentado no centro da tela, selecione o arquivo de backup por meio da opção **Escolha um arquivo...** ou arraste e solte o arquivo na área de seleção. Após ter selecionado o arquivo, clique em **Restaurar** (figura 1).

Figura 1 – Detalhe da tela no início do processo de restauração do arquivo de backup



Fonte: captura de tela do AVA Moodle

2. A tela seguinte, *Detalhes do Backup*, apresenta diversas informações sobre o arquivo que será restaurado. Apenas clique em **Continuar**, localizado no final da tela.

3. Na próxima tela, em *Restaurar como um novo curso*, selecione uma categoria (no exemplo foi selecionada a única existente: *Miscellaneous*) e clique em **Continuar**.

¹⁰ O layout apresentado pelo Moodle pode variar conforme a versão e o Tema em uso. No exemplo ilustrado foi utilizada a versão 3.10 do Moodle e o Tema Clássico.

Figura 2 – Detalhe da tela *Restaurar como um novo curso*

Nome	Descrição
Miscellaneous	

Fonte: captura de tela do AVA Moodle

4. A tela seguinte, *Restaurar configurações*, permite customizar o que será incluído na restauração por meio de uma série de caixas de seleção. Não altere nada. Apenas vá para o final da tela e clique em **Próximo**. Repita o procedimento anterior também na tela seguinte, *Configurações do curso*, sem alterar nenhuma das configurações apresentadas.

Figura 3 – Detalhe da tela *Configurações do curso*

Nome do curso: Guia de Concessão e Aco

Nome curto do curso: GCAES

Data de início do curso: 15 de janeiro de 2021, 02:00

Fonte: captura de tela do AVA Moodle

5. Por fim, na próxima tela, *Restaurar configurações*, clique em **Executar a restauração** e aguarde o processo ser concluído. A tela seguinte informará a conclusão do processo. Basta clicar em **Continuar** e o Guia já estará disponível para uso e personalização.

Após a restauração, a instituição poderá produzir cópias destinadas a cursos ou eixos tecnológicos específicos, o que impactará diretamente a dinâmica da Comunidade Virtual de Aprendizagem, tendo em vista que será determinante do universo de áreas de interesse abrangidas pela comunidade. Desse modo o produto poderá ser utilizado como um módulo introdutório aos estágios supervisionados na fase inicial dos cursos visando despertar o interesse dos estudantes cujos cursos não preveem a realização de estágio obrigatório, bem como promovendo a aprendizagem experiencial por meio do intercâmbio do conhecimento entre estudantes de diferentes períodos dos respectivos cursos ou eixos tecnológicos. Também é facultado à instituição manter uma cópia do Guia à disposição do público em geral para

acesso independentemente de senha, uma vez que as concedentes de estágio fazem parte do público-alvo.

Para criar cópias adicionais do Guia, basta repetir o processo descrito acima alterando o nome e a sigla (*Nome curto do curso*) do arquivo de destino na tela *Configurações do curso* (figura 3). Caso esses dados não sejam alterados o Moodle incluirá a palavra *Cópia*, seguida de um número sequencial ao final do nome original do curso, bem como um número sequencial ao final da sigla original.

APLICATIVO GRATUITO MOODLE

Os materiais produzidos no Moodle são acessíveis nos smartphones por meio dos navegadores de internet ou de um aplicativo gratuito para dispositivos móveis disponível para os sistemas *android* e IOS nas respectivas lojas de aplicativos. Após o *download* e instalação do aplicativo, siga os seguintes passos¹¹ (figura 4): (1) Na primeira tela, selecione como deseja acessar o Moodle (Aluno ou Educador); (2) Na tela seguinte, informe o endereço do site onde está hospedado o Moodle; (3) Confirme o endereço digitado; e (4) Informe seus dados de Usuário e Senha. Pronto! O Guia e outros materiais porventura disponibilizados pela instituição na plataforma Moodle estarão acessíveis por meio do aplicativo.

Figura 4 – Registro no aplicativo Moodle



Fonte: capturas de telas do Aplicativo Moodle

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle**. 2009. Disponível em:

¹¹ É necessário que a instituição tenha configurado o seu site Moodle para permitir o acesso por meio de dispositivos móveis.

<http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/669/1/Um%20olhar%20cap..pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ALVES, Lynn; BRITO, Mário. O ambiente moodle como apoio ao ensino presencial. **12º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância**. 2005.

Disponível em:

<http://www.conhecer.org.br/download/cp/NOVAS%20TECNOLOGIAS/M3/leitura%20anexa%209.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BEILER, Adriana; FARIA, Elaine Turk; GIRAFFA, Lucia. Organizando Comunidades Virtuais no Moodle. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, v. 19, 2008.

Disponível em:

https://sbie2008.virtual.ufc.br/CD_ROM_COMPLETO/minicursos/Minicurso%205-Organizando%20Comunidades%20Virtuais%20no%20Moodle.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

CARVALHO, Victorio Albani de; TEIXEIRA, Giovany Frossard. **Programação orientada a objetos: Curso técnico de informática**. Colatina: IFES, 2012. Disponível em:

http://redeotec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_infor_comun/tec_inf/081112_progr_obj.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

CARVALHO, Rosângela Saraiva. **Sistemas de gestão da aprendizagem e sistemas de gestão acadêmica: avaliados pela ótica do docente**. 2010. Dissertação de Mestrado.

Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/2450/1/arquivo3458_1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

MUSSOI, Eunice Maria; FLORES, Maria Lucia Pozzatti; BEHAR, Patricia Alejandra. Comunidades virtuais - um novo espaço de aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/14241/8159>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SARTORI, Ademilde S.; ROESLER, Jucimara. Comunidades virtuais de aprendizagem:

espaços de desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura. **Acesso**, v. 20, p. 10-14,

2004. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo1.pdf>. Acesso em:

20 mar. 2021.

APÊNDICE B – PESQUISAS CORRELATAS AO TEMA DA DISSERTAÇÃO

Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino		
Título	Instituição	Ano
Os estágios nas Escolas Profissionalizantes de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: a formação do jovem pobre <u>Objetivo geral:</u> articular a função social dos estágios desenvolvidos nas escolas de educação profissional - (EEEP) ao ideário da empregabilidade como paradigma da formação dos jovens pobres no contexto de crise estrutural do capital.	UECE	2019
Programa de Pós-Graduação em Educação		
Título	Instituição	Ano
Ensino Médio Integrado: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional <u>Objetivo geral:</u> analisar o estágio como um dos eixos articuladores da integração entre a formação geral e a formação profissional no ensino técnico de nível médio.	UFMA	2011
O estágio supervisionado curricular na formação do técnico em agropecuária no IFPB - Sousa <u>Objetivo geral:</u> analisar a proposta e a prática do Estágio Supervisionado do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária do Instituto Federal de Educação Tecnológica da Paraíba - Sousa a partir dos sujeitos envolvidos neste processo.	UFPB	2010
Entre a escola e a fábrica: o papel do estágio na formação de técnicos em transformação de termoplásticos no IFSUL - Campus Sapucaia do Sul <u>Objetivo geral:</u> investigar a relevância do estágio na constituição do técnico de nível médio no curso de técnico de nível médio, no IFSUL Campus Sapucaia do Sul.	UFRGS	2009
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola		
Título	Instituição	Ano
O estágio supervisionado na formação dos alunos do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira/SC: a relação entre o discurso e a prática <u>Objetivos:</u> identificar o significado do estágio supervisionado para os alunos do CASCAGO; diagnosticar a influência do estágio na formação do aluno e as perspectivas da disciplina práticas profissionais em	UFRRJ	2008

relação ao estágio.		
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica		
Título	Instituição	Ano
Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da Educação Técnica de Nível Médio <u>Objetivo geral:</u> compreender o estágio na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua contribuição para a construção da identidade profissional dos estudantes.	IFAM	2019
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira		
Título	Instituição	Ano
Os estágios nas Escolas Profissionais do Estado do Ceará: a relação trabalho-educação no contexto da acumulação flexível <u>Objetivo geral:</u> analisar a relação entre trabalho e educação inserida no contexto dos estágios desenvolvidos pelas ETEPs junto às empresas.	UFC	2016

Fonte: elaborado pelo autor

**APÊNDICE C – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS PARA EQUIPARAÇÃO DE
ATIVIDADES AO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**

SOLICITAÇÃO DE APROVEITAMENTO DE ATIVIDADES

ATIVIDADES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Registro do projeto de iniciação científica.
Certificado de participação no projeto de iniciação científica.
Declaração do Orientador do projeto ou do Coordenador de Pesquisa e Extensão do <i>campus</i> informando a carga horária dedicada às atividades de iniciação científica.
Relatório final de estágio.

ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Registro do projeto de extensão.
Certificado de participação no projeto de extensão.
Declaração do Orientador do projeto ou do Coordenador de Pesquisa e Extensão do <i>campus</i> informando a carga horária dedicada às atividades de extensão.
Relatório final de estágio.

ATIVIDADES DE MONITORIA

Termo de compromisso da monitoria.
Plano de trabalho da monitoria.
Certificado de monitoria.
Comprovação de frequência.
Relatório final de estágio.

Fonte: adaptado de Formulário de Solicitação de Aproveitamento de Atividades/IFB. Acesso em: 25 mar. 2020.

**DISPENSA POR RECONHECIMENTO DE PRÁTICA PROFISSIONAL COMO
ESTÁGIO**

EXERCÍCIO DE ATIVIDADE COMO EMPREGADO(A)

Cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social contendo a identificação do trabalhador e o registro do período trabalhado, no caso de empresa privada.
Declaração ou certidão de tempo de serviço emitida pelo setor de recursos humanos da instituição que informe o início e o fim do período trabalhado, no caso de instituição

pública.

Declaração do empregador com período de trabalho e descrição das atividades desenvolvidas pelo aluno solicitante.

Relatório final de estágio.

EXERCÍCIO DE ATIVIDADE COMO EMPRESÁRIO(A)

Cópia do contrato social da empresa.

Cópia de Nota Fiscal recente.

Cartão CNPJ.

Relatório final de estágio.

EXERCÍCIO DE ATIVIDADE COMO AUTÔNOMO(A)

Recibos de Pagamento Autônomo (RPA): o primeiro e o último recibos do exercício como autônomo.

Inscrição do ISS.

Relatório final de estágio.

Fonte: adaptado de Formulário de Dispensa por Reconhecimento de Prática Profissional como Estágio/IFB.
Acesso em: 25 mar. 2020.

**APÊNDICE D – RESOLUÇÕES CNE/CEB - DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Data	Resolução N°	Ementa	Parecer N°
21/11/2018	03/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	03/2018
		Revoga a Resolução CNE/CEB n° 02/2012 a partir da sua implementação, conforme o cronograma definido nos termos do art. 12 da Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	
20/09/2012	06/2012 ¹²	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	11/2012
		Revoga as Resoluções CNE/CEB n° 04/1999 e CNE/CEB n° 01/2005. ⁽¹⁾	
30/01/2012	02/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	05/2011
		Revoga a Resolução CNE/CEB n° 03/1998. ⁽²⁾	
13/07/2010	04/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	07/2010
03/07/2008	03/2008	Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.	11/2008
16/08/2006	04/2006	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n° 03/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	38/2006
22/11/2005	05/2005	Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB n° 04/1999, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.	16/1999 39/2004 16/2005
27/10/2005	04/2005	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n° 5.154/2004.	20/2005
03/02/2005	01/2005 ⁽¹⁾	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação	39/2004 ⁽⁴⁾

¹² Revogada pela Resolução CNE/CP n° 1, de 5 de janeiro de 2021 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Parecer CNE/CP n° 17/2020.

		Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.	
		Mantém as Resoluções CNE/CEB nºs 03/1998 e 04/1999 com as respectivas alterações. ⁽³⁾	
		Engloba as orientações constantes do Parecer CNE/CEB nº 39/2004. ⁽⁴⁾	
29/01/2001	01/2001	Prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/1999, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	33/2000
08/12/1999	04/1999 ⁽¹⁾⁽³⁾	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	16/1999
		Revoga o Parecer CFE nº 45/1972.	
26/06/1998	03/1998 ⁽²⁾⁽³⁾	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	15/1998

Fonte: elaborado pelo autor

**APÊNDICE E – CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS/SUBSEQUENTES AO ENSINO
MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

<i>Campus</i>	Modalidade	Curso / PPC	Estágio
Brasília	Integrado ao EM	Técnico em Eventos / 2019	Não obrigatório
		Técnico em Informática / 2014	Não obrigatório
	Subsequente	Técnico em Comércio / 2014	Obrigatório
		Técnico em Eventos / 2016	Não obrigatório
		Técnico em Desenvolvimento de Sistemas / 2020	Não obrigatório
		Técnico em Serviços Públicos / 2019	Não obrigatório
Ceilândia	Integrado ao EM	Técnico em Eletrônica / 2019	Não obrigatório
		Técnico em Segurança do Trabalho / 2019	Não obrigatório
	Subsequente	Técnico em Eletrônica / 2018	Não obrigatório
		Técnico em Equipamentos Biomédicos / 2018	Não obrigatório
		Técnico em Segurança do Trabalho (modalidade a distância) / 2019	Não obrigatório
Estrutural	Integrado ao EM	Técnico em Manutenção Automotiva / 2016	Obrigatório ⁽¹⁾
		Técnico em Meio Ambiente / 2019	Não obrigatório
	Subsequente	Técnico em Manutenção Automotiva / 2020	Não obrigatório
Gama	Integrado ao EM	Técnico em Alimentos / 2018	Obrigatório
		Técnico em Química / 2020	Não obrigatório
	Subsequente	Técnico em Logística / 2014	Não obrigatório
Planaltina	Integrado ao EM	Técnico em Agropecuária	Obrigatório

		/ 2012	
	Subsequente	Técnico em Agroindústria / 2013	Obrigatório
		Técnico em Agropecuária / 2012	Obrigatório
Recanto das Emas	Integrado ao EM	Técnico em Produção de Áudio e Vídeo / 2018	Não obrigatório
	Subsequente	Técnico em Produção de Áudio e Vídeo / 2017	Não obrigatório
Riacho Fundo	Integrado ao EM	Técnico em Cozinha / 2015	Não obrigatório
		Técnico em Hospedagem / 2015	Não obrigatório
	Subsequente	Técnico em Cozinha / 2016	Obrigatório
		Técnico em Panificação / 2019	Obrigatório
Samambaia	Integrado ao EM	Técnico em Controle Ambiental / 2018	Não obrigatório
		Técnico em Design de Móveis / 2015	Não obrigatório
	Subsequente	Técnico em Controle Ambiental / 2014	Obrigatório
		Técnico em Edificações / 2010	Obrigatório
		Técnico em Móveis / 2010	Obrigatório
São Sebastião	Integrado ao EM	Técnico em Administração / 2020	Não obrigatório
		Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais / 2019	Não obrigatório
		Técnico em Secretariado / 2014	Obrigatório
	Subsequente	Técnico em Secretaria Escolar / 2020	Não obrigatório
		Técnico em Secretariado / 2020	Não previsto
		Técnico em Desenvolvimento de	Não previsto

		Sistemas Educacionais / 2020	
Taguatinga	Integrado ao EM	Técnico em Eletromecânica / 2014	Não obrigatório
	Subsequente	Técnico em Eletromecânica / 2011	Obrigatório
		Técnico em Manutenção e Suporte em Informática / 2011	Obrigatório
		Técnico em Vestuário / 2011	Obrigatório

⁽¹⁾ Podendo ser substituído por projetos acadêmicos de pesquisa ou extensão.

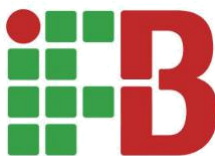
Fonte: organizado pelo autor a partir dos PPCs/Site Institucional. Acesso em: 13 jul. 2021.

**APÊNDICE F – DIVERGÊNCIAS QUANTO À OBRIGATORIEDADE DE ESTÁGIO
PARA A MESMA ESPECIALIDADE**

Campus	Curso	Modalidade	Estágio
Estrutural	Técnico em Manutenção Automotiva	Integrado ao EM	Obrigatório
		Subsequente	Não obrigatório
Riacho Fundo	Técnico em Cozinha	Integrado ao EM	Não obrigatório
		Subsequente	Obrigatório
Samambaia	Técnico em Controle Ambiental	Integrado ao EM	Não obrigatório
		Subsequente	Obrigatório
São Sebastião	Técnico em Secretariado	Integrado ao EM	Obrigatório
		Subsequente	Não previsto
	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais	Integrado ao EM	Não obrigatório
		Subsequente	Não previsto
Taguatinga	Técnico em Eletromecânica	Integrado ao EM	Não obrigatório
		Subsequente	Obrigatório

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

CAMPUS BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO, sob a responsabilidade do pesquisador JOÃO VÂNIO DE ALENCAR, com a orientação da Professora Doutora KEILA LIMA SANCHES, cujo objetivo é verificar e destacar as contribuições do estágio supervisionado para a formação acadêmica e profissional de estudantes dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB.

A participação neste estudo é livre e voluntária e o(a) Senhor(a) poderá retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Não haverá nenhuma forma de compensação financeira e também não haverá custos para o(a) Senhor(a). A identidade do(a) Senhor(a) permanecerá em sigilo durante toda a pesquisa e, especialmente, na publicação dos resultados. Caso os pesquisadores decidam utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma fala direta do(a) Senhor(a), a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Em caso de dúvidas com relação ao andamento e aos resultados da pesquisa, o(a) Senhor(a) pode entrar em contato com o pesquisador acima nominado pelo telefone (61) 98351-1194 e/ou pelo e-mail joaoalencardf@gmail.com, sendo garantidos os esclarecimentos antes e durante o curso do estudo, bem como o acesso do(a) Senhor(a) aos resultados da pesquisa. Todos os dados coletados serão armazenados em arquivo físico e/ou digital, sob a responsabilidade do pesquisador, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, estando à disposição do(a) Senhor(a) para consulta sempre que solicitados. Após esse período serão incinerados e/ou deletados.

A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados seguem as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal – FEPECS-SES/DF, localizado no Setor Médico Hospitalar Norte (SMHN) – Quadra-03 – Conjunto A Bloco 1 – Edifício FEPECS – Brasília-DF – CEP: 70710-907. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser sanadas através do telefone: (61) 2017-1145, ramal 6878, ou e-mail: comitedeetica.secretaria@gmail.com.

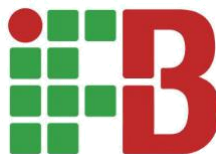
Caso concorde em participar, assinale o campo indicado “Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa intitulada O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO”. Se o(a) Senhor(a) decidir por não participar da pesquisa, basta “fechar” o formulário.

O(A) Senhor(a) poderá fazer download de cópia deste TCLE, assinado pelo pesquisador, no link indicado no formulário.

Link para download do TCLE assinado pelo pesquisador:

<https://drive.google.com/file/d/14IXGKyZRC7AJ94CgaRDGIbMi1-qps85x/view?usp=sharing>

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - ESTUDANTES



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS DO ÚLTIMO PERÍODO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

*Obrigatório

E-mail *

() Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa intitulada O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO.*

I. PERFIL DO RESPONDENTE

1- Idade: *

2 - Gênero: *

() Masculino () Feminino

3 - Curso e Modalidade: *

() Técnico em Eletromecânica Subsequente ao Ensino Médio

() Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio

() Técnico em Controle Ambiental Subsequente ao Ensino Médio

() Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio

() Técnico em Cozinha Subsequente ao Ensino Médio

- Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio
- Técnico em Manutenção Automotiva Subsequente ao Ensino Médio
- Técnico em Manutenção Automotiva Integrado ao Ensino Médio
- Técnico em Produção de Áudio e Vídeo Subsequente ao Ensino Médio
- Técnico em Produção de Áudio e Vídeo Integrado ao Ensino Médio

4 - Ano de início: *

5 - Você realizou ou está realizando estágio supervisionado? *

- Sim Pular para a pergunta 6
- Não Responder a pergunta 5.1 e enviar o formulário

5.1- Qual foi o principal motivo para a não realização de estágio supervisionado? *

- Falta de conhecimento a respeito
 - Falta de oportunidades de estágio
 - Outro: _____
-

II. SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

6 - Você teve alguma experiência profissional anterior ao seu estágio? *

- Sim Não

7 - Indique a seguir em que período do curso você iniciou suas atividades de estágio. *

- Durante o 1º semestre
- Durante o 2º semestre
- Durante o 3º semestre
- Durante o 4º semestre
- Durante o 5º semestre
- Durante o 6º semestre
- Após a conclusão do curso

8 - Indique a seguir a forma como você realizou ou está realizando suas atividades de estágio.

(marque todas as opções que se aplicam ao seu caso) *

- Como estagiário em empresa privada
- Como estagiário em Instituição Pública
- Atividades de Iniciação Científica

- Atividades de Extensão
- Atividades de Monitoria
- Exercício de atividades como Empregado(a)
- Exercício de atividades como Empresário(a)
- Exercício de atividades como Autônomo(a)

9 - Você realizou ou está realizando estágio obrigatório? *

- Sim
- Não Pular para a pergunta 10

9.1- O seu estágio obrigatório é (foi) remunerado? *

- Sim
- Não

10 - Você realizou ou está realizando estágio não-obrigatório? *

- Sim
- Não Pular para a pergunta 11

10.1 - Quais foram os motivos que o levaram a procurar pela modalidade de estágio não-obrigatório? *

11 - Considerando as atividades de estágio realizadas até o momento, indique a seguir a opção que mais se aproxima de sua opinião quanto às afirmações feitas em cada item, sendo: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Não concordo e nem discordo; 4 = Concordo parcialmente; ou 5 = Concordo totalmente.

a) A qualidade da orientação recebida no IFB em relação ao meu estágio é satisfatória. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

b) A qualidade da supervisão recebida na empresa em relação ao meu estágio é satisfatória. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

c) As atividades realizadas no meu estágio são compatíveis com a programação curricular estabelecida para o meu curso. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

d) O funcionário indicado pela empresa para supervisionar o meu estágio demonstra possuir experiência profissional compatível com o meu curso técnico. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

e) Para realizar as minhas atividades, sou orientado adequadamente pelo meu Supervisor no local de estágio. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

f) Recebo retorno detalhado do meu Supervisor quanto ao meu desempenho nas atividades que realizo no local de estágio. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

g) O estágio me proporciona conhecer a realidade do mercado de trabalho e a obtenção de experiências úteis ao meu futuro profissional. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

h) As atividades que realizo no estágio me propiciam aplicar na prática, conceitos, técnicas e conhecimentos teóricos adquiridos no meu curso. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

11.1- Caso deseje comentar sua resposta a algum item desta seção, utilize o espaço a seguir:

12 - Considerando as atividades de estágio realizadas até o momento, indique a seguir como você avalia a contribuição do estágio no desenvolvimento das competências abaixo relacionadas, sendo: 1 = Sem Importância; 2 = Pouco Importante; 3 = Importante; ou 4 = Muito Importante.

a) Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

b) Capacidade de trabalhar em equipes *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

c) Criatividade *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

d) Visão de mundo ampla e global *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

e) Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

f) Capacidade de comunicação *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

g) Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
h) Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
i) Capacidade de inovação *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
j) Capacidade de relacionamento interpessoal *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
k) Iniciativa de ação e decisão *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
l) Capacidade de gerar resultados efetivos *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
m) Autocontrole emocional *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
n) Capacidade empreendedora *					

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

o) Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

13 - Você encontrou dificuldades para iniciar o seu estágio? *

() Sim

() Não Pular para a pergunta 14

13.1 - Se você encontrou dificuldades para iniciar o seu estágio, quais foram as dificuldades? *

14 - Você encontrou ou vem encontrando dificuldades para a realização do seu estágio? *

() Sim

() Não Pular para a pergunta 15

14.1 - Se você encontrou ou vem encontrando dificuldades para a realização do seu estágio, quais são essas dificuldades? *

15 - Você considera a possibilidade de ser efetivado na empresa em que está estagiando? *

() Sim Pular para a pergunta 16

() Não

() Não se aplica, pois no momento não sou estagiário de empresa privada Pular para a pergunta 16

15.1 - Se você respondeu negativamente à pergunta anterior, qual foi o principal motivo? *

() Falta de vagas na empresa

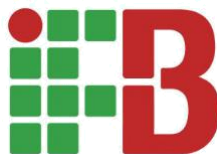
() Desinteresse pelas vagas disponíveis

() Desinteresse pelo seu atual curso técnico

() Outro: _____

16 - Você gostaria de deixar algum comentário sobre esta pesquisa? Caso afirmativo, utilize o espaço abaixo:

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - EGRESSOS



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - EGRESSOS DE CURSOS TÉCNICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

*Obrigatório

E-mail *

() Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa intitulada O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO.*

I. PERFIL DO RESPONDENTE

1- Idade: *

2 - Gênero: *

() Masculino () Feminino

3 - Curso e Modalidade: *

- () Técnico em Eletromecânica Subsequente ao Ensino Médio
- () Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio
- () Técnico em Controle Ambiental Subsequente ao Ensino Médio
- () Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio
- () Técnico em Cozinha Subsequente ao Ensino Médio
- () Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio

- Técnico em Manutenção Automotiva Subsequente ao Ensino Médio
- Técnico em Manutenção Automotiva Integrado ao Ensino Médio
- Técnico em Produção de Áudio e Vídeo Subsequente ao Ensino Médio
- Técnico em Produção de Áudio e Vídeo Integrado ao Ensino Médio

4 - Ano de conclusão: *

5 - Você realizou estágio supervisionado? *

- Sim Pular para a pergunta 6
- Não

5.1- Qual foi o principal motivo para a não realização de estágio supervisionado? *

- Falta de conhecimento a respeito
- Falta de oportunidades de estágio
- Outro: _____

5.2 - Após a conclusão do curso técnico você conseguiu se inserir no mercado de trabalho na respectiva especialidade? *

- Sim Enviar o formulário
- Não Responder a pergunta 5.2.1 e enviar o formulário

5.2.1 - Se você respondeu negativamente à questão anterior, a que você atribui essa não inserção no mercado de trabalho na especialidade cursada? *

- Falta de vagas no mercado de trabalho
- Falta de experiência profissional
- Outro: _____

II. SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

6 - Você teve alguma experiência profissional anterior ao seu estágio? *

- Sim
- Não

7 - Indique a seguir em que período do curso você iniciou suas atividades de estágio. *

- Durante o 1º semestre
- Durante o 2º semestre
- Durante o 3º semestre

- Durante o 4º semestre
- Durante o 5º semestre
- Durante o 6º semestre
- Após a conclusão do curso

8 - Indique a seguir a forma como você realizou suas atividades de estágio. (marque todas as opções que se aplicam ao seu caso) *

- Como estagiário em empresa privada
- Como estagiário em Instituição Pública
- Atividades de Iniciação Científica
- Atividades de Extensão
- Atividades de Monitoria
- Exercício de atividades como Empregado(a)
- Exercício de atividades como Empresário(a)
- Exercício de atividades como Autônomo(a)

9 - Você realizou estágio obrigatório? *

- Sim
- Não Pular para a pergunta 10

9.1- O seu estágio obrigatório foi remunerado? *

- Sim
- Não

10 - Você realizou estágio não-obrigatório? *

- Sim
- Não Pular para a pergunta 11

10.1 - Quais foram os motivos que o levaram a procurar pela modalidade de estágio não-obrigatório? *

11 - Considerando as atividades de estágio referentes ao curso técnico realizado no IFB, indique a seguir a opção que mais se aproxima de sua opinião quanto às afirmações feitas em cada item, sendo: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Não concordo e nem discordo; 4 = Concordo parcialmente; ou 5 = Concordo totalmente.

a) A qualidade da orientação recebida no IFB em relação ao meu estágio foi satisfatória. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente () () () () () Concordo totalmente

b) A qualidade da supervisão recebida na empresa em relação ao meu estágio foi satisfatória.
*

1 2 3 4 5
Discordo totalmente () () () () () Concordo totalmente

c) As atividades realizadas no meu estágio foram compatíveis com a programação curricular estabelecida para o meu curso. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente () () () () () Concordo totalmente

d) O funcionário indicado pela empresa para supervisionar o meu estágio demonstrava possuir experiência profissional compatível com o meu curso técnico. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente () () () () () Concordo totalmente

e) Para realizar as minhas atividades, fui orientado adequadamente pelo meu Supervisor no local de estágio. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente () () () () () Concordo totalmente

f) Recebi retorno detalhado do meu Supervisor quanto ao meu desempenho nas atividades que realizei no local de estágio. *

1 2 3 4 5
Discordo totalmente () () () () () Concordo totalmente

g) O estágio me proporcionou conhecer a realidade do mercado de trabalho e a obtenção de experiências úteis ao meu futuro profissional. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

h) As atividades que realizei no estágio me propiciaram aplicar na prática, conceitos, técnicas e conhecimentos teóricos adquiridos no meu curso. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

11.1- Caso deseje comentar sua resposta a algum item desta seção, utilize o espaço a seguir:

12 - Em relação ao curso técnico realizado no IFB, como você avalia a contribuição das atividades de estágio no desenvolvimento das competências abaixo relacionadas, sendo: 1 = Sem Importância; 2 = Pouco Importante; 3 = Importante; ou 4 = Muito Importante.

a) Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

b) Capacidade de trabalhar em equipes *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

c) Criatividade *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

d) Visão de mundo ampla e global *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

e) Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização *

	1	2	3	4	
--	---	---	---	---	--

Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
f) Capacidade de comunicação *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
g) Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
h) Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
i) Capacidade de inovação *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
j) Capacidade de relacionamento interpessoal *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
k) Iniciativa de ação e decisão *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
l) Capacidade de gerar resultados efetivos *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
m) Autocontrole emocional *					
	1	2	3	4	

Sem importância () () () () Muito importante

n) Capacidade empreendedora *

1 2 3 4

Sem importância () () () () Muito importante

o) Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas *

1 2 3 4

Sem importância () () () () Muito importante

13 - Você encontrou dificuldades para iniciar o seu estágio? *

() Sim

() Não Pular para a pergunta 14

13.1 - Se você encontrou dificuldades para iniciar o seu estágio, quais foram as dificuldades?

*

14 - Você encontrou dificuldades para a realização do seu estágio? *

() Sim

() Não Pular para a pergunta 15

14.1 - Se você encontrou dificuldades para realização do seu estágio, quais foram essas dificuldades? *

15 - Você foi efetivado na empresa em que realizou seu estágio? *

() Sim Pular para a pergunta 16

() Não

() Não se aplica, pois não estagiei em empresa privada Pular para a pergunta 16

15.1 - Se você respondeu negativamente à pergunta anterior, qual foi o principal motivo? *

() Falta de vagas na empresa

() Desinteresse pelas vagas disponíveis

() Desinteresse pelo curso técnico que frequentava

() Outro: _____

16 - Após a conclusão do curso técnico você conseguiu se inserir no mercado de trabalho na respectiva especialidade? *

Sim Pular para a pergunta 17

Não

16.1- Se você respondeu negativamente à questão anterior, a que você atribui essa não inserção no mercado de trabalho na especialidade cursada? *

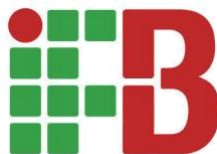
Falta de vagas no mercado de trabalho

Falta de experiência profissional

Outro: _____

17 - Você gostaria de deixar algum comentário sobre esta pesquisa? Caso afirmativo, utilize o espaço abaixo:

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ORIENTADORES



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - ORIENTADORES DE ESTÁGIOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

*Obrigatório

E-mail *

() Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa intitulada O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO.*

I. PERFIL DO RESPONDENTE

1- Idade: *

2 - Gênero: *

() Masculino () Feminino

3 - Cargo/Função: *

3.1 - *Campus*:

() Estrutural

() Recanto das Emas

() Riacho Fundo

() Samambaia

Taguatinga

II. SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

4 - Há quanto tempo o(a) Senhor(a) atua como Professor(a) Orientador(a) de estágios? *

Menos de 1 ano

Entre 1 e 2 anos

Entre 2 e 3 anos

Entre 3 e 4 anos

Entre 4 e 5 anos

Mais de 5 anos

5 - Em média, quantos estagiários o(a) Senhor(a) acompanha por semestre? *

6 - O IFB disponibiliza carga horária específica para as atividades de orientação de estágio? *

Sim

Não

7 - De que forma o(a) Senhor(a) realiza o acompanhamento / orientação dos estudantes durante o estágio? *

8 - O(A) Senhor(a) encontra dificuldades para realizar o acompanhamento / orientação dos estudantes durante o estágio? *

Sim

Não Pular para a pergunta 9

8.1 - Quais são essas dificuldades? *

9 - O(A) Senhor(a) considera a carga horária de estágio adequada para que os estudantes atinjam os objetivos propostos? *

Sim

Não

10 - Os estudantes costumam relatar dificuldades durante a realização dos estágios?

Sim

Não Pular para a pergunta 11

10.1 - Quais são as mais recorrentes? *

11 - As concedentes de estágio costumam relatar dificuldades em relação aos estagiários do IFB? *

Sim

Não Pular para a pergunta 12

11.1 - Quais são as mais recorrentes? *

12 - Indique a seguir como o(a) Senhor(a) avalia a contribuição do estágio no desenvolvimento das competências abaixo relacionadas, sendo: 1 = Sem Importância; 2 = Pouco Importante; 3 = Importante; ou 4 = Muito Importante.

a) Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias *

	1	2	3	4	
Sem importância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito importante

b) Capacidade de trabalhar em equipes *

	1	2	3	4	
Sem importância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito importante

c) Criatividade *

	1	2	3	4	
Sem importância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito importante

d) Visão de mundo ampla e global *

	1	2	3	4	
Sem importância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito importante

e) Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização *

	1	2	3	4	
Sem importância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito importante

f) Capacidade de comunicação *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
g) Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
h) Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
i) Capacidade de inovação *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
j) Capacidade de relacionamento interpessoal *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
k) Iniciativa de ação e decisão *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
l) Capacidade de gerar resultados efetivos *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
m) Autocontrole emocional *					
	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante
n) Capacidade empreendedora *					

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

o) Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

13 - Na sua opinião, os estágios proporcionam outros benefícios aos estudantes, além do desenvolvimento das competências citadas? *

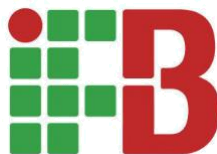
() Sim

() Não Pular para a pergunta 14

13.1 - Quais são esses benefícios? *

14 - O(A) Senhor(a) gostaria de deixar algum comentário sobre esta pesquisa? Caso afirmativo, utilize o espaço abaixo:

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - CONCEDENTES



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - CONCEDENTES DE ESTÁGIOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

*Obrigatório

E-mail *

() Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa intitulada O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO.*

I. PERFIL DA EMPRESA

1- Nome da Empresa: *

2 - Ramo de Atividades: *

3 - Tempo de Atividade: *

() Menos de 1 ano

() Entre 1 e 2 anos

() Entre 2 e 3 anos

() Entre 3 e 4 anos

() Entre 4 e 5 anos

() Mais de 5 anos

II. PERFIL DO RESPONDENTE

4 - Idade: *

5 - Gênero: *

Masculino Feminino

6 - Grau de instrução: *

Ensino fundamental incompleto

Ensino fundamental completo

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Superior incompleto

Superior completo

7 - Formação profissional: *

8 - Função exercida na empresa: *

9 - Tempo na função: *

Menos de 1 ano

Entre 1 e 2 anos

Entre 2 e 3 anos

Entre 3 e 4 anos

Entre 4 e 5 anos

Mais de 5 anos

III. SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

10 - Existem estudantes de curso técnico do IFB estagiando atualmente na empresa?

Sim

Não Pular para a pergunta 11

10.1 - Quantos estudantes de curso técnico do IFB estagiam atualmente na empresa?

10.2 - Quais são os cursos técnicos desses estagiários? *

11 - Os estágios de estudantes de cursos técnicos são vantajosos para a empresa? *

Sim

Não Pular para a pergunta 12

11.1 - Quais são essas vantagens? *

12 - A empresa encontra dificuldades em relação aos estágios de estudantes de cursos técnicos? *

Sim

Não Pular para a pergunta 13

12.1 - Quais são essas dificuldades? *

13 - Você considera a possibilidade de efetivar estagiários na empresa, após a conclusão do curso técnico? *

Sim Pular para a pergunta 14

Não

13.1 - Qual é a principal dificuldade para a efetivação de estagiários de cursos técnicos na empresa: *

Baixo desempenho dos estudantes durante o estágio

Falta de vagas para novas contratações

Desinteresse dos estudantes pelas vagas ofertadas

Outro: _____

14. Em relação aos estagiários de cursos técnicos, indique a seguir a opção que mais se aproxima de sua opinião quanto às afirmações feitas em cada item, sendo: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Não concordo e nem discordo; 4 = Concordo parcialmente; ou 5 = Concordo totalmente.

a) As atividades desenvolvidas nos estágios oferecidos pela empresa estão de acordo com a área de formação dos estudantes. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente () () () () () Concordo totalmente

b) A empresa indica como supervisores de estágios funcionários com experiência profissional compatível com os cursos técnicos dos estagiários. *

1 2 3 4 5

Discordo totalmente () () () () () Concordo totalmente

c) O estágio proporciona aos estudantes conhecer a realidade do mercado de trabalho e a obtenção de experiências úteis ao seu futuro profissional. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

d) As atividades desenvolvidas nos estágios oferecidos pela empresa complementam com a prática o aprendizado teórico que os estudantes recebem no curso técnico. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	()	()	()	()	()	Concordo totalmente

14.1 - Caso deseje comentar sua resposta a algum item desta seção, utilize o espaço a seguir:

15 - Em relação aos estagiários de cursos técnicos, como você avalia a contribuição do estágio no desenvolvimento das competências abaixo relacionadas, sendo: 1 = Sem Importância; 2 = Pouco Importante; 3 = Importante; ou 4 = Muito Importante.

a) Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

b) Capacidade de trabalhar em equipes *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

c) Criatividade *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

d) Visão de mundo ampla e global *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

e) Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

f) Capacidade de comunicação *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

g) Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

h) Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

i) Capacidade de inovação *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

j) Capacidade de relacionamento interpessoal *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

k) Iniciativa de ação e decisão *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

l) Capacidade de gerar resultados efetivos *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

m) Autocontrole emocional *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

n) Capacidade empreendedora *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

o) Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas *

	1	2	3	4	
Sem importância	()	()	()	()	Muito importante

16 - Você gostaria de deixar algum comentário sobre esta pesquisa? Caso afirmativo, utilize o espaço abaixo:

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

I. RESPONDENTE

1 - Você é:

Estudante de Curso Técnico

Egresso de Curso Técnico

Orientador(a) de Estágio

Concedente de Estágio

Coordenador(a) de Curso

Outro: _____

2 - Se você é Estudante ou Egresso de Curso Técnico, indique o respectivo curso. Se não, marque “Não sou Estudante, nem Egresso”:

Técnico em Controle Ambiental Subsequente ao Ensino Médio

Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio

Técnico em Cozinha Subsequente ao Ensino Médio

Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio

Não sou Estudante, nem Egresso.

II. SOBRE O GUIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

3 - Os objetivos do Guia são: apresentar uma visão geral sobre o estágio supervisionado; destacar a importância do reconhecimento do estágio como situação específica de aprendizagem, bem como da troca de experiências entre os estudantes; e incentivar a prática do estágio, sobretudo nos cursos em que ele não é obrigatório. Em relação a esses objetivos, como você avalia os itens abaixo:

3.1- O Guia apresenta informações suficientes para alcançar os objetivos propostos.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo, nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

3.2 - As figuras utilizadas no Guia ajudam na compreensão dos conceitos apresentados.

Concordo totalmente

- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

3.3 - Os vídeos utilizados complementam adequadamente as informações apresentadas no Guia.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

3.4 - A proposta de criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem é coerente com os objetivos do Guia.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

4 - Qual era o seu nível de conhecimento sobre o estágio supervisionado antes da leitura do Guia?

- Muito alto
- Alto
- Médio
- Baixo
- Muito baixo

5 - Como você avalia a contribuição do Guia para o seu conhecimento sobre o estágio supervisionado? (marque todas as opções que representam sua opinião)

- O Guia me apresentou informações completamente novas sobre o estágio.
- O Guia acrescentou novos conhecimentos ao que eu já sabia sobre o estágio.
- O Guia apenas mostrou o que eu já sabia sobre o estágio.
- O Guia me ajudou a estruturar meus conhecimentos sobre o estágio.
- O Guia mudou positivamente meu modo de ver o estágio.

6 - Em relação à apresentação do Guia, como você avalia os itens abaixo:

6.1 - A linguagem utilizada no Guia é adequada ao conteúdo abordado.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

6.2 - As figuras utilizadas no Guia são de fácil compreensão.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

7 - Utilize o espaço a seguir, caso deseje complementar alguma das suas respostas aos itens anteriores.

8 - Utilize o espaço a seguir, caso deseje deixar alguma crítica ou sugestão para melhoria do Guia.

ANEXO A – CONVÊNIOS DE ESTÁGIO VIGENTES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

INSTITUIÇÃO CONVENIADA		VIGÊNCIA	PAPEL DA INSTITUIÇÃO CONVENIADA
01	Agência de Estágios - AGIEL	6 de julho de 2023	agente de integração
02	Brasília Estágios	5 de fevereiro de 2022	agente de integração
03	BRED ESTÁGIOS	27 de outubro de 2022	agente de integração
04	CIDE - Capacitação, Inserção e Desenvolvimento	13 de julho de 2022	concedente
05	Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE	16 de janeiro de 2022	agente de integração
06	EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal	17 de agosto de 2023	concedente
07	EMBRAPA	15 de abril de 2024	concedente
08	Embrapa Hortaliças	14 de março de 2022	concedente
09	Employer - IEGE	10 de agosto de 2023	agente de integração
10	Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social - MUDES	12 de dezembro de 2021	conveniente
11	GISNO	27 de março de 2022	conveniente
12	Senado Federal - SF	17 de fevereiro de 2022	conveniente
13	Softex	24 de agosto de 2022	concedente
14	Uninter	21 de dezembro de 2021	conveniente
15	Universidade de Brasília - UnB	26 de maio de 2024	concedente
16	WallJobs	7 de novembro de 2022	concedente
17	Global Central de Estágios	27 de fevereiro de 2023	agente de integração
18	ENGEMATe Engenharia de Manutenção e gestão de Ativos	5 de março de 2023	concedente

19	CAESB - Companhia de Saneamento Ambiental do DF	17 de abril de 2023	concedente
20	Estagiários.com WebServices	18 de janeiro de 2023	Agente de integração
21	União Pioneira de Integração Social - UPIS	10 de maio de 2023	Instituição de Ensino
22	Super Estágios	15 de maio de 2023	Agente de integração
23	UP Estágio	29 de maio de 2023	Agente de integração
24	IEL - Goiás	16 de maio de 2023	Agente de integração
25	Novaccion Instituto Educacional e serviços ltda	26 de junho de 2023	Concedente
26	Curso Forever	7 de agosto de 2023	Concedente
27	Associação dos Docentes da Universidade de Brasília - ADUnB	19 de outubro de 2023	Concedente
28	Corpo Mais Fitness Ltda - Taguatinga	17 de outubro de 2023	Concedente
29	Corpo Mais Personal Academia Ltda - Riacho Fundo	17 de outubro de 2023	Concedente
30	Corpo Mais Personal Academia Ltda - Sobradinho	17 de outubro de 2023	Concedente
31	Corpo Mais Personal Academia Ltda - São Sebastião	17 de outubro de 2023	Concedente
32	Universidade de Brasília - UnB	30 de outubro de 2023	Conveniente
33	Centro de Ensino Unificado do Distrito Federal - LTDA (UDF)	21 de novembro de 2023	Conveniente
34	Universidade Patativa do Assaré - UPA	2 de janeiro de 2024	Agente de integração
35	Instituto de Promoção Humana, Aprendizagem e Cultura - IPHAC	25 de março de 2024	Agente de integração
36	Fazenda Dois Marcos	2 de maio de 2024	Concedente
37	Medware Sistemas Médicos	19 de junho de 2024	Concedente
38	Ministério Público do Trabalho - Procuradoria Geral do Trabalho	14 de junho de 2022	Concedente
39	Tche Produtos Agrícolas Ltda.	6 de agosto de 2024	Concedente
40	Inova Genética	4 de julho de 2024	Concedente
41	Usina de Talentos	17 de outubro de 2024	Agente de integração
42	Centro de Capacitação, Educação e Integração - Oriens	19 de novembro de 2024	Agente de integração
43	Procuradoria da República no DF	10 de fevereiro de 2023	Concedente

44	Iate Clube de Brasília	4 de novembro de 2024	Concedente
45	Secretaria de Estado de Educação do DF	14 de janeiro de 2025	Concedente
46	Núcleo Brasileiro de Estágios LTDA - NUBE	22 de julho de 2026	Agente de integração
47	Serviço Social do Comércio – Administração Regional do Distrito Federal (SESC-AR /D F)	23 de setembro de 2026	Conveniente
48	IEL-DF	28 de setembro de 2026	Agente de integração



SGAN 610, Módulos D, E, F e G
Asa Norte – Brasília/DF, CEP 70830-450
(61) 2103-2154 | ifb.edu.br

Fonte: Site Institucional – Convênios de Estágios Vigentes - atualizado em 03 de dezembro de 2021 (reprodução). Acesso em: 22 dez. 2021.