



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS**

GERALDA CRISTINA DE FREITAS RAMALHEIRO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL:
ENTRE VIRTUDES E VICISSITUDES, IDENTIFICADAS E AVALIADAS NO CURSO
DA UNESP DE ARARAQUARA**

**SÃO CARLOS - SP
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS**

GERALDA CRISTINA DE FREITAS RAMALHEIRO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL:
ENTRE VIRTUDES E VICISSITUDES, IDENTIFICADAS E AVALIADAS NO CURSO
DA UNESP DE ARARAQUARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Azevedo Fonseca

SÃO CARLOS - SP
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R165e Ramalheiro, Geralda Cristina de Freitas
O estágio supervisionado em administração pública
no Brasil : entre virtudes e vicissitudes,
identificadas e avaliadas no curso da UNESP de
Araraquara / Geralda Cristina de Freitas Ramalheiro.
-- São Carlos : UFSCar, 2016.
111 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Ensino em administração pública. 2. Estágio. 3.
Campo de públicas. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de Dissertação de Mestrado da candidata GERALDA CRISTINA DE FREITAS RAMALHEIRO, realizada em 11 de outubro de 2016.

Prof. Dr. Sérgio Azevedo Fonseca
UFSCAR

Prof. Dr. Valdemir Aparecido Pires
UNESP

Profa. Dra. Patrícia Vendramini
UDESC

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Profa. Dra. Patrícia Vendramini e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Geralda Cristina de Freitas Ramalheiro

Prof. Dr. Sérgio Azevedo Fonseca
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

Dedico este trabalho, e todos os outros que fiz e ainda farei, para aquele que foi meu porto seguro, meu amigo e meu professor: o meu pai. Que me ensinava com ternura e corrigia com paciência. Sempre foi presente, carinhoso, bondoso e inspirador.

Pai, o senhor moldou o meu caráter, me ensinou a amar e respeitar, a fazer o bem, ter fé e acreditar que o mundo pode ser um lugar melhor, que agente não precisa de muito para ser feliz.

Quero agradecer todo o sacrifício que fez; todas as noites e todos os quilômetros que andou na cabine do caminhão para que eu pudesse ter uma formação, para que nada nos faltasse. Sei que teve uma vida corrida e sofrida, para que a minha fosse melhor, tenho muito orgulho da sua trajetória, de dizer que sou sua filha, “a filha do tijolinho”.

Dizer-lhe adeus foi muito difícil, foi com justiça o momento mais terrível da minha vida. Meu coração quebrou em mil pedaços, e ainda hoje tento juntá-los.

Mas toda revolta inicial, toda aquela tristeza profunda, se transformaram em uma saudade eterna e serena. E ainda hoje, sinto sua presença viva em meu coração, seus conselhos guiam minhas escolhas. A dor da sua ausência me motiva a lutar por uma vida melhor para nossa família.

Pai, sua memória viverá sempre através de mim, do meu amor, da minha saudade.

Ainda te escuto dizer, “Filha, obrigada por ter me escolhido”. Sei que este era seu jeito de dizer que me amava. Agora eu digo: pai, obrigada por ter me escolhido!!!!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiro, a Deus, por iluminar os meus passos e permitir que eu trilhasse o meu caminho com fê.

Ao meu querido filho, Carlos Eduardo, para o qual espero ser um exemplo de dedicação e amor. Que você, meu filho, colha os frutos que com tanto carinho estou plantando. É uma grande alegria e um orgulho ter um filho como você: educado, alegre, dedicado, companheiro e amigo. Sei que tenho sacrificado nosso tempo juntos, contudo, quero que saiba que é por você que vivo e luto por um futuro melhor, você é a fonte de inspiração da minha vida, me fez crescer como ser humano e querer ser uma pessoa melhor!

Aos meus pais, que são o alicerce da minha vida. Tudo que sou, devo a vocês. Em especial, agradeço a dedicação de minha mãe, que sempre acreditou no meu potencial e lutou para que eu chegasse até aqui, estando sempre ao meu lado. Seus ensinamentos foram primordiais para que eu não desistisse dos meus sonhos, pois, como você sempre diz, não importa onde estou o que importa é onde eu quero chegar. Às minhas irmãs, Mônica e Valéria, o amor que sinto por vocês é incondicional, por mais que trilhemos caminhos diferentes, nos manteremos unidas. Agradeço também a toda a minha família, os meus queridos cunhados, os meus avós, tios, e primos, pelo carinho, pelos momentos únicos e pela união. É incrível ver o amor nos olhos de cada um.

Ao meu amigo, professor e orientador, Prof. Dr. Sergio Fonseca, pelas oportunidades que me ofereceu e por estar presente nos momentos importantes de minha formação acadêmica. Nos últimos 7 anos aprendi muito, cresci profissional e pessoalmente e sua mentoria foi essencial neste processo. Agradeço pela paciência e por oferecer conselho nos momentos mais difíceis.

À equipe da incubadora e do SIRT, Ricardo, Babi e Lucas. Tenho muita sorte por trabalhar com vocês! Juntos vivemos momentos únicos, de intensa aprendizagem, alguns alegres, outros nem tanto, mas vocês sempre estiveram ao meu lado me apoiando e possibilitando que eu conciliasse o crescimento acadêmico com a formação profissional, muito obrigada! Posso dizer, com um orgulho enorme, que faço parte de uma equipe incrível, que sabe dividir e compartilhar! Tenho um carinho muito grande por vocês, são amigos para uma vida toda.

Aos estagiários que recebemos aqui na incubadora, Larissa Bóssoli, Guilherme Efraim, Fabrício Siansi, Giulia Giampietri, João H., Fernanda Salles, João Paulo, Lucas Polli, Rodrigo Pironi, Guilherme Rossi e Juliana Bueno, vocês deram sentido à realização desta pesquisa, foi gratificante trabalhar com cada um de vocês. Em especial, agradeço ao Fabrício, que despertou o interesse por este tema e à Juliana e ao Rodrigo que tantas vezes me ajudaram na elaboração deste texto.

Às amigas que fiz aqui neste programa, Clarissa, Gisele e Franciele, a amizade que fizemos foi um dos melhores presentes que a UFSCAR me proporcionou. Dividimos as angústias, as dúvidas; ficamos felizes com as conquistas; e, acima de tudo, nos apoiamos. Vocês merecem todo o sucesso deste mundo! Agradeço, também, à Larissa Dias, uma mestrandia iluminada, uma amiga que sabe incentivar e está sempre disposta a ajudar, faz isso com muita dedicação e competência, pessoas como você são raras.

Agradeço à UNESP, aos professores, alunos e ex-alunos do curso de Administração Pública, por permitir que esta pesquisa se materializa-se. Agradeço, em especial, à Vanessa, que prontamente sanou todas as minhas dúvidas, sempre prestativa e atenciosa.

Ao professor Pires e à professora Vendramini, primeiro por aceitarem o convite para participação na banca e segundo por todas as sábias palavras que ajudaram a construir esse trabalho.

A toda equipe do PPGGOSP, que sempre foram prestativos e me ajudaram e orientaram em qualquer necessidade.

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 2005).

RESUMO

Ao longo da história, o ensino de Administração Pública no Brasil passou por várias crises, vivenciou momentos de glória, outros de retração, outros de expansão e legitimação; e agora vivencia a maturidade na busca por contornos próprios que foram proporcionados pelas diretrizes curriculares do Campo de Públicas. Nesse sentido, as instituições de ensino devem conciliar o ensino e a prática no curso de bacharelado. Uma das ferramentas pedagógicas utilizadas no processo de conciliação da teoria com a prática é o estágio. Programas de administração pública em todo o mundo incluem estágios obrigatórios ou opcionais em suas grades curriculares. Como resultado, milhares de estudantes universitários participam de programas de estágio em órgãos públicos. O objetivo desta dissertação será analisar o estágio sob a ótica da complementação do ensino em administração pública, verificando as dificuldades, as virtudes e os benefícios proporcionados pela realização do mesmo. Concomitantemente, buscará analisar a relação entre o estágio e o projeto pedagógico de um curso de administração pública do estado de São Paulo. Outro objetivo é a investigação da influência do estágio sobre a decisão dos discentes em permanecer ou não na carreira pública. Para materializar o objetivo desta dissertação, foi utilizada uma estratégia metodológica explicitada nas seguintes expressões: pesquisa com objetivo exploratório, viabilizado pelo método qualitativo, de acordo com a lógica indutiva e delineada como estudo de caso único (os estágios nos cursos de Administração Pública da UNESP-Araraquara). Operacionalmente, indica-se que esta pesquisa foi realizada com base na triangulação de três métodos: pesquisa documental, realização de entrevistas e aplicação de questionário por *survey*. O que ficou evidente é que o estágio no Campo de Públicas tem como objetivo a complementação do ensino, sendo uma oportunidade de vivência profissional em muitas Instituições de Ensino, cujo foco principal é o aprofundamento do conhecimento e o exercício social da formação. Na UNESP a experiência carece de sistematização, é uma prática não gestada e subvalorizada.

Palavras - chave: Ensino em administração pública; estágio; Campo de Públicas.

ABSTRACT

Throughout history, the teaching of Public Administration has gone through several crises, experienced moments of glory , others of retraction others of expansion and legitimation and now experience the maturity in the search for own contours that were provided by own curriculum guidelines of the Public Courses. One of the pedagogical tools used in conciliation process of theory with practice is the internship. Public administration programs worldwide, include mandatory or optional internship in their curriculum grid. As a result, thousands of worldwide university students participate in Internship programs in public agencies. The objective of this dissertation will be to analyze the internship from the optics of the teaching complementation in public administration, checking the difficulties, the virtues and the benefits provided by the achievement of internship. Concurrently, will seek to analyze the relationship between the internship and the pedagogical projects of a sample of public administration courses. Another objective is to research the internship influence about student's decision to remain or not in the public career. To materialize the objective of this dissertation, will be used a methodological strategy which is explained in the following expressions: exploratory research with purpose made possible by qualitative method, according to the inductive logic and outlined such as unique case study (internships in public administration courses of UNESP - Araraquara). Operationally, it is indicated that this search will be performed based on triangulation of three methods: documentary research, fulfillment of interview and application of survey questionnaires. What became clear is that the stage in the Public Course aims to complement the education and is an opportunity for professional experience in many education institutions, whose main focus is to deepen the knowledge and the fiscal year of training. In UNESP the experience lacks systematization, is a practice not gestated and undervalued.

Key Words: Education in public administration; internship; Public Field.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução do conceito do vocábulo estágio	17
Figura 2 - Distribuição da carga horária dos estágios dos cursos do Campo de Públicas	45
Figura 3 – Síntese dos projetos pedagógicos.....	50
Figura 4 - Reflexo do projeto pedagógico nos relatórios da UNESP: apresentação dos índices indicativos de cada disciplina	69
Figura 5 - Classificação dos relatórios da UNESP	72
Figura 6 – Fatores propulsores da orientação do estágio	73
Figura 7 – Fatores propulsores da orientação do estágio	75
Figura 8 – Tempo de dedicação dos docentes às orientações do estágio.....	76
Figura 9 – Virtudes e dificuldades oriundas das orientações do estágio	77
Figura 10 – Avaliação dos docentes quanto ao impacto do estágio no curso e na UNESP....	79
Figura 11 – Avaliação dos docentes quanto ao impacto do estágio no curso e na UNESP....	80
Figura 12 – Fatores estruturantes dos relatórios de estágios	81
Figura 13 – Estratificação das modalidades de operacionalização dos estágios.....	83
Figura 14 – Estratificação das organizações de operacionalização dos estágios	84
Figura 15 – Estratificação das organizações de operacionalização dos estágios	84
Figura 16 – Percepções em relação à preparação para a realização do estágio.....	85
Figura 17 – Percepções em relação à preparação para a realização do estágio.....	86
Figura 18 – Relação do estágio com a carreira profissional	86
Figura 19 – Relação do estágio com o desenvolvimento profissional.....	87
Figura 20 – Caracterização da vivência	89
Figura 21 – Avaliação da experiência vivência.....	89
Quadro 1 – Síntese dos projetos pedagógicos.....	49
Quadro 2 – Descrição das atividades desenvolvidas pelos estagiários.....	68
Quadro 3 – Síntese das entrevistas	82
Tabela 1 - Identificação do potencial municipal em ofertar vagas de estágio na iniciativa privada.....	57
Tabela 2 - Potencial municipal em ofertar vagas de estágio em organizações do terceiro setor	58
Tabela 3 – Potencial municipal em ofertar vagas de estágio em na Administração Pública ..	59

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AE	Administração de Empresas
AP	Administração Pública
CONSAD	Conselho Nacional de Secretários de Administração
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENA	Escola Nacional de Administração
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENEAP	Encontro Nacional de Estudantes de Administração Pública
ESAG	Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas
ETEC-CEPAM	Escola Técnica Estadual – Centro de Estudos e Pesquisas da Administração
FCA	Faculdade de Ciências Aplicadas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GESPÚBLICA	Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização
GPP	Gestão de Políticas Públicas
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
ONU	Organização das Nações Unidas
T&D	Treinamento e desenvolvimento
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA	16
2.1 O estágio no setor público.....	23
2.2 O quadro normativo brasileiro: uma sustentação ao quadro teórico	26
3 CAMPO DE PÚBLICAS, ENSINO E ESTÁGIO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ATUALIZADA	28
3.1 Evolução histórica do ensino em administração pública	28
3.1.1 A pré-história do ensino em Administração Pública (1845-1952)	29
3.1.2 O primeiro ciclo da história do ensino em Administração pública (1952-1965).....	30
3.1.3 O segundo ciclo da história do ensino em Administração pública (1966-1982).....	32
3.1.4 O terceiro ciclo da história do ensino em Administração Pública (1983-1994).....	32
3.1.5 O quarto ciclo da história do ensino em Administração pública (1995-2013).....	34
3.1.6 O quinto ciclo da história do ensino em Administração pública (iniciado em 2014)	36
3.2 Referências ao estágio na literatura brasileira sobre o ensino no Campo de Públicas ...	39
3.3 O estágio nos projetos pedagógicos do Campo de Públicas	44
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	51
4.1. O curso de Administração Pública da UNESP: histórico e práticas	52
4.1.1 <i>O contexto geopolítico do curso</i>	56
4.2. Descrição dos procedimentos metodológicos que foram utilizados na coleta de dados	61
5 RESULTADOS	66
5.1 Relação entre os projetos pedagógicos e os relatórios de estágio obrigatório supervisionado	66
5.2 O estágio supervisionado obrigatório segundo as percepções dos docentes do curso de Administração Pública da UNESP-Araraquara	72
5.3 Percepção dos egressos sobre a experiência vivenciada no estágio supervisionado obrigatório.....	83
5.4 Discussão	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A - ENTREVISTA JUNTO AOS PROFESSORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	108
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO QUE FOI APLICADO JUNTO AOS ESTAGIÁRIOS E EGRESSOS DO CURSO.....	109

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o ensino de Administração Pública passou por várias crises, vivenciou momentos de glória, outros de retração, outros de expansão e legitimação e agora vivencia a maturidade na busca por contornos próprios que foram proporcionados pelas diretrizes curriculares próprias do Campo de Públicas.

O atual momento histórico exige um novo perfil do profissional que trabalhará na coisa pública, com destaque para: (a) proporcionar provas dos resultados de seus programas; (b) estabelecer relações com instituições privadas ou sem fins lucrativos; (c) buscar a eficiência, como preconiza a Constituição Federal; e (d) envolver os cidadãos na tomada de decisão (VENDRAMINI, 2013). Por consequência, o ensino de administração pública deve estar em consonância com as demandas da sociedade, garantindo a empregabilidade e, sobretudo, a renovação das práticas de gestão consolidadas, para que então, seja possível alçar patamares superiores de desempenho no que se refere à gestão pública (VENDRAMINI, 2013).

Buscando atender a esses desafios, as instituições de ensino devem conciliar o ensino e a prática no curso de bacharelado. Segundo Salm et al. (2011, p.1) “um curso de graduação que prepara administradores públicos é uma estratégia em ação de natureza científica que se estrutura a partir de uma visão de mundo, bases ontológicas, fundamentos epistemológicos, teorias e métodos”. Os autores afirmam que essas bases conferem ao “preparo de administradores públicos os referenciais para a ação e, ao mesmo tempo, promovem o caráter ideológico que se faz presente, de maneira explícita ou implícita, em todo o curso universitário” (SALM et al., 2011, p.1). Uma das ferramentas pedagógicas utilizadas para o preparo dos administradores público é o estágio. Ko e Sidhu (2012) observaram que programas de administração pública em todo o mundo incluem estágios obrigatórios ou opcionais em suas grades curriculares. Como resultado, milhares de estudantes universitários em todo o mundo participam de programas de estágio em órgãos públicos.

Nesse contexto uma inquietação surge: quais são as contribuições do estágio para o aprimoramento acadêmico do curso de Administração Pública? Esta dissertação busca respostas a esta indagação. O objetivo foi avaliar a efetividade do estágio curricular obrigatório enquanto conteúdo curricular de formação nos cursos de

Administração Pública. Para o alcance deste objetivo, de forma consistente com o patamar de realização da pesquisa, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos ou intermediários: a) Analisar o estado da arte do tema ensino e administração pública; b) Analisar o estado da arte do tema estágio; c) Evidenciar as características dos programas de estágio dos cursos do Campo de Públicas à luz dos respectivos projetos pedagógicos; e d) Investigar a influência do estágio sobre a decisão dos discentes em permanecer ou não na carreira pública, isso porque, de forma geral, programas de estágio mal estruturados levam os graduandos a desistirem ou modificarem o percurso profissional (CHEN; SHEN, 2012; FONG et al., 2014; KIM; PARK, 2013; RUHANEN; ROBINSON; BREAKEY, 2013; SIU; CHEUNG; LAW, 2012).

Este estudo se justifica por vários motivos: o primeiro diz respeito ao fato de que influências do estágio na formação acadêmica em Administração pública precisam ser melhor examinadas; no contexto brasileiro, há uma única publicação sobre este tema; no cenário internacional, apenas alguns estudos estão disponíveis. Essa lacuna de conhecimento é significativa, considerando que milhares de estudantes universitários participaram e continuarão a participar de programas de estágio no setor público. Além disso, a reação à compreensão dos alunos para programas de estágio no setor público pode ser um ponto de partida para a gestão pública de recursos humanos que se esforçam continuamente para desenhar talentos para o setor público (KO; SIDHU, 2012). Reconhece-se que, em certa medida, a escassez de estudos empíricos pode estar relacionada com a complexidade do impacto do estágio em estudantes universitários.

Estudos especificamente relacionados com a educação profissional demonstraram que, em comparação com nenhuma experiência, estágios estão associados com maior atratividade percebida de candidatos a emprego para recrutadores, com a obtenção de um emprego mais rapidamente e mais facilmente, e com maiores níveis salariais, bem como o aumento da satisfação no trabalho (BINDER et al., 2015; CHEONG; SHEN; YEN, 2014; DAUGHERTY, 2011; HURST; GOOD; GARDNER, 2013; KNOUSE; FONTENOT, 2008; NARAYANAN; OLK; FUKAMI, 2010; ROTHMAN, 2007; RUHANEN; ROBINSON; BREAKEY, 2013). Porém, este quadro se altera quando o foco de análise é o setor público, cuja principal porta de entrada para o serviço é o concurso, fazendo-se necessárias novas investigações para averiguar o impacto do estágio frente aos indicadores de carreira. Adicionalmente, nota-se que os estágios estão se tornando um contexto local de trabalho de crescente

relevância para pesquisadores organizacionais e profissionais afins (GAMBOA; PAIXÃO, 2014; ROSE; TEO; CONNELL, 2014; ZHAO; LIDEN, 2011).

Justificativas no campo específico do ensino de graduação no Campo de Públicas se fazem presentes também. Salienta-se que a história do ensino de graduação vem se constituindo como um importante segmento de estudo no campo da Administração Pública (ANDION, 2012; COELHO, 2006; COELHO; NICOLINI, 2011, 2013, 2014; COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011; CUNHA, 1981; FADUL; SILVA, 2009; FADUL; SILVA; SILVA, 2012; FARAH, 2011; FLEURY, 1983; FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011; GAETANI, 1999; KEINERT, 1996; MAFRA; SANTINELLI; SOUZA, 2012; NICOLINI, 2007; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; SALM et al., 2011; VENDRAMINI, 2013). Cada pesquisa busca evidenciar um aspecto desta história e a influência deste aspecto no desenvolvimento do campo. Porém, até o momento foram conduzidas poucas pesquisas que abordem a temática do estágio, uma ferramenta pedagógica altamente valorizada nos cursos de Administração Pública, cuja carga horária média é de 300 horas, o que representa aproximadamente 10% da carga horária do bacharelado.

Adicionalmente, justifica-se esta pesquisa pelo fato de que o Ministério da Educação (MEC) aprovou, em 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos do Campo de Públicas. A partir de então, muitas Instituições de Ensino Superior passaram a reformular seus projetos pedagógicos para atender as normas expostas na nova DCN. Até 2016 todos os cursos que integram esta área de formação (o Campo de Públicas) devem ter suas grades curriculares condizentes com as novas diretrizes. Neste processo de reforma dos projetos pedagógicos, uma variável curricular que pode ser alterada é o estágio, e as proposições desta dissertação podem vir a constituir como uma das bases de consulta para a reformulação.

Salm et al. (2011) acentuam que o campo da administração vivencia atualmente um momento ímpar de sua história, onde há a oportunidade de se conceber cursos de Administração Pública capazes de estudar em profundidade a realidade da burocracia pública, bem como há a oportunidade e a possibilidade objetiva de se ampliar o escopo, colocando sob a égide desses cursos o preparo de administradores que direcionem suas competências para a produção ou a co-produção do bem público, ao invés de serem apenas dirigentes ou servidores da burocracia pública.

Sob essa perspectiva, cursos do Campo de Públicas passam a adquirir uma dimensão maior, já que o bem público, nele incluído o fomento à democracia e à

cidadania, pode ser produzido pela burocracia pública, por organizações não governamentais, por empresas envolvidas em iniciativas de investimento social privado ou de responsabilidade social, pelas comunidades e pelos próprios cidadãos (SALM et al., 2011). Dessa forma, os egressos dos cursos de Administração Pública devem estar preparados para dirigir e servir a essas estratégias de produção e de co-produção do bem público, orientadas ao interesse público. Para tanto, eles necessitam de uma formação que está além daquela proporcionada pelos cursos convencionais que formam burocratas para o serviço público. E neste cenário o estágio pode se apresentar como uma ferramenta de ensino mobilizadora e transformadora, bem como um mecanismo de transformação da concepção dos cursos, visto que a gestão eficaz de um programa de estágio demanda articulação e aproximação da coisa pública. Por fim, outra justificativa para este trabalho advém do fato de que, como pontuado por Coelho (2006), muitos cursos de Administração Pública encontram dificuldade para estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

Nesse contexto, acentua-se que o estágio é um dos momentos de convergência entre a teoria e a prática; logo, se fazem necessárias investigações acerca deste objeto. O trabalho, dentro de um encadeamento lógico, foi organizado em seis capítulos que se entrelaçam e se completam. Este capítulo inicial destaca a problematização deste estudo, a definição dos objetivos e as justificativas adotadas. No capítulo dois desenvolve-se uma discussão teórica sobre o tema estágio, com ênfase especial nos estágios do setor público, comparando realidades internacionais. O terceiro capítulo relaciona o histórico do ensino em administração pública com a prática do estágio, evidenciando as características dos programas de estágio dos cursos de Administração Pública à luz dos projetos pedagógicos. O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada na condução da pesquisa. O quinto capítulo apresenta e analisa os dados coletados junto ao público investigado. Por fim, no último capítulo, orientando-se pelo modelo de análise e todo o arcabouço conceitual, realizam-se as conclusões deste estudo, concatenando os objetivos previstos e os resultados alcançados e propondo uma agenda de pesquisa para futuros trabalhos.

2 O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA

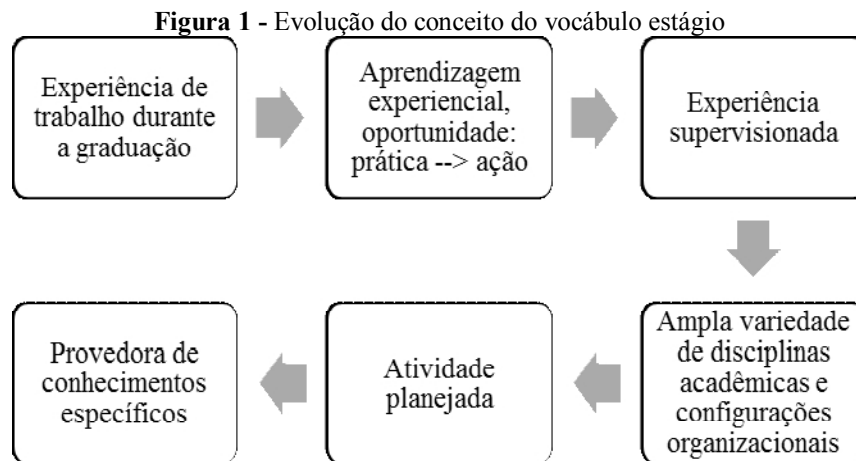
O objetivo deste capítulo é promover uma discussão da literatura para ampliar o conhecimento sobre o tema estágio. Parte-se de uma caracterização geral e histórica do vocábulo estágio, perpassa-se pelas aplicações em diversas áreas do conhecimento e enfatizam-se as influências desta prática pedagógica no Campo de Públicas. A discussão teórica referida compreendeu a análise e sistematização de literatura nacional, internacional e, inclusive, jurídica.

Nesse sentido, observa-se que o percurso universitário é fundamental para a formação acadêmica e para a definição da futura carreira dos discentes. Durante a formação, o estudante tem a chance de conhecer melhor a profissão para a qual está se preparando, obtém elementos para refletir se a profissão escolhida é aquela que realmente gostaria de seguir e encontra possibilidades de adquirir conhecimentos e desenvolver competências fundamentais para o exercício profissional futuro (SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013). Apesar das universidades disponibilizarem atividades acadêmicas de forma razoavelmente igualitária a todos os alunos, estes constroem percursos muito diferenciados dependendo de seu interesse, motivação e maturidade. Conforme Pascarella e Terenzini (2005) indicam, nem todos os alunos se beneficiam da mesma forma das mesmas experiências.

Dentre as atividades extraclasse (e outras não obrigatórias) mais mencionadas, no contexto brasileiro, estão: participação em monitorias, iniciação científica, estágios, centros estudantis, representação em órgãos colegiados, empresa júnior, viagens, congressos científicos, trabalho dentro dos campi, disciplinas não obrigatórias, encontros de estudantes, grupos de estudo, palestras, reuniões, discussões e debates entre estudantes, participação em atividades de moradia estudantil, manifestações artísticas e culturais, entre outras (FIOR; MERCURI, 2003; SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013).

O objeto de estudo desta dissertação é o estágio, um fenômeno que já existe há anos, principalmente sob a forma de aprendizagem (HURST; GOOD, 2010). Os primeiros e verdadeiros estagiários apareceram nas escolas de medicina, na última metade do século XIX, e atualmente se espalharam para várias outras configurações (PERRIN, 2012), atraindo ampla atenção de estudiosos de diferentes disciplinas (HEJMADI et al., 2012; LAM; CHING, 2007; ZHAO; LIDEN, 2011).

Salienta-se que o vocábulo estágio evoluiu ao longo dos anos, com novas dimensões incorporadas ao significado (FIG.1).



Fonte: Elaboração própria (2016)

Contemporaneamente engloba diversas variantes, tal como relatado a seguir:

- Segundo Taylor (1988) estágio é definido como a “experiência de trabalho estruturado e relevante obtida pelos estudantes antes da formatura de um programa acadêmico” (p. 393).
- Davies (1990) afirma que estágio é uma espécie de aprendizagem experiencial, onde os alunos aproveitam a oportunidade para aplicar as teorias nas situações do mundo real, e fornece uma oportunidade para os alunos integrarem e consolidarem o pensamento com a ação.
- McMahon e Quinn (1995) sintetizam que o estágio é uma experiência de trabalho supervisionado onde os estudantes estão sob orientações especiais.
- Gault, Leach e Duey (2010) afirmaram que os estágios geralmente se referem a experiências de campo de tempo parcial, que abrangem uma ampla variedade de disciplinas acadêmicas e configurações organizacionais.
- Tovey (2001) declarou que um estagiário é alguém que está envolvido em uma experiência de trabalho em tempo integral ou parcial, por um período de tempo curto, de forma temporária, cujas atividades estão relacionadas com o objetivo de carreira do estudante. Neste contexto o estágio pode ser remunerado ou não, e envolver o recebimento de créditos acadêmicos.
- De acordo com Zopiatis (2007), em termos gerais um estágio é visto como uma experiência prática de trabalho de curto prazo, em que os alunos recebem treinamento e ganham experiência em um campo ou área específica de seu

interesse, sob a supervisão direta de pelo menos um praticante, e pelo qual o aluno pode ganhar créditos acadêmicos.

- Renganathan, Karim e Su Li (2012) defendem que o estágio é uma oportunidade para os alunos incorporarem a experiência e conhecimento prático na educação universitária por estarem em um ambiente de trabalho profissional supervisionado e planejado do mundo real.
- Maertz Júnior, Stoeberl e Marks (2014) delimitam estágio como experiências que podem ser relativamente desestruturadas, que podem ocorrer em períodos integrais ou parciais, e que são caracterizados por um engajamento limitado ou que se estendem em um curto prazo, com um foco de aprendizagem específico.

Indica-se que o estágio é considerado uma parceria de três vias entre a instituição de ensino, o aluno estagiário e as organizações onde os estagiários assumirão os desafios de um programa de aprendizagem experiencial (BUSBY, 2005; DIVINE; MILLER; LINRUD, 2008; JACKLING; NATOLI, 2015; SYKES; CLEMENTS, 2011).

Kaseorg e Pukkonen (2015) notaram que há dois tipos de intercâmbio de conhecimentos em um programa de estágio: o intercâmbio horizontal, entre os três sujeitos individuais envolvidos diretamente na condução do estágio, e o vertical, que se relaciona ao intercâmbio de informação e conhecimento que estes atores vão compartilhar com o grupo maior ao qual pertencem, o que possibilita a conversão do conhecimento tácito para explícito no nível organizacional. Deste modo, percebe-se que durante o estágio, os sujeitos individuais (supervisor, estagiário e orientador) estão intimamente ligados, e ao mesmo tempo todos eles representam sujeitos coletivos (como universidade ou instituição concedente) (KASEORG; PUKKONEN, 2015).

Divine, Miller e Linrud (2008), examinando as decisões filosóficas fundamentais na concepção de um programa de estágio, perceberam que a universidade é responsável por estabelecer programas de estágio, processando e acompanhando as experiências e gerenciando as crises. Estudantes tomam as medidas necessárias para assegurar que os programas de estágio atendam às suas metas e objetivos de carreira, fazem arranjos logísticos e avaliam suas experiências. E as instituições concedentes, por outro lado, fornecem oportunidades e avaliam os processos.

Propõe-se que cada uma dessas partes interessadas obtém benefícios significativos a partir de programas de estágio. De modo sintético, Narayanan, Olk e Fukami (2010) percebem que os resultados do estágio podem ser de três tipos: (1) benefícios organizacionais de capacidade de conclusão do projeto de estágio, (2)

aumento da valoração social das organizações e (3) o desenvolvimento de competências e valorização das carreiras.

Do ponto de vista das instituições concedentes, nota-se que pelo estágio essas organizações obtêm funcionários academicamente treinados a um baixo custo para complementar sua força de trabalho (BEGGS; ROSS; GOODWIN, 2008; HOLYOAK, 2013; KASEORG; PUKKONEN, 2015; MAERTZ JÚNIOR; STOEBERL; MARKS, 2014). Adicionalmente, é uma forma de facilitar o processo de recrutamento (JACKLING; NATOLI, 2015; KASEORG; PUKKONEN, 2015; MAELAH et al., 2014; MAERTZ JÚNIOR; STOEBERL; MARKS, 2014; ROSE; TEO; CONNELL, 2014; YIU; LAW, 2012) e de ampliar a motivação dos funcionários do quadro permanente; isso porque as expectativas são ancoradas em experiências obtidas durante o estágio, portanto mais realistas (HILTEBEITEL; LEAUBY; LARKIN, 2000; MAERTZ JÚNIOR; STOEBERL; MARKS, 2014). Hurst, Good e Gardner (2013) acentuam que os estágios também proporcionam uma oportunidade para as organizações avaliarem a capacidade de trabalho dos estagiários antes que uma oferta de emprego em tempo integral seja oferecida. De forma complementar, sintetiza-se que estagiários representam uma força de trabalho prontamente disponível, especificamente treinados, que têm o potencial para gerar um impacto imediato e pode ser uma fonte crítica de trabalho na recuperação da economia (HURST; GOOD; GARDNER, 2013). Outro benefício do empregador é a oportunidade de desenvolver laços mais fortes com a universidade, coordenando programas e ampliando a visibilidade da organização na comunidade (BEARD, 1998, 2007; BURNETT, 2003; KASEORG; PUKKONEN, 2015; TEED; BHATTACHARGA, 2002).

Instituições acadêmicas também obtêm benefícios. Em termos de recrutamento, instituições acadêmicas que oferecem essas oportunidades têm uma vantagem sobre as outras, porque os estudantes universitários em potencial e seus pais acreditam que o estágio facilita a procura de emprego após a formatura (HOLYOAK, 2013; YIU; LAW, 2012). Além disso, essas instituições podem ganhar credibilidade se orientarem bem seus estagiários (COOK; PARKER; PETTIJOHN, 2003; JACKLING; NATOLI, 2015; KASEORG; PUKKONEN, 2015; MAELAH et al., 2014; MAERTZ JÚNIOR; STOEBERL; MARKS, 2014). Outros benefícios universitários são o reforço da relevância de seu currículo, a identificação de potenciais parceiros de pesquisa e a implementação de melhorias curriculares (BEARD, 1998, 2007; BURNETT, 2003). Jamil, Shariff e Abu (2013) e Kim et al. (2013) ressaltam que as instituições de ensino

superior devem projetar programas que desenvolvam habilidades e conhecimentos requisitados no século 21, por meio de processos de aprendizagem integradores, capazes de agregar as habilidades funcionais com as habilidades de comunicação, e o estágio é uma ferramenta que possibilita tal ação.

Do ponto de vista dos estudantes, um dos principais benefícios do estágio é o facilitar o acesso ao emprego após a formatura (CANNON; ARNOLD, 1998; FONG et al., 2014; GAMBOA; PAIXÃO, 2014; RUHANEN; ROBINSON; BREakey, 2013; ZOPIATIS, 2007). Observa-se que os estágios podem ter um efeito direto e positivo sobre uma série de indicadores de carreira, pelo menos sob certas circunstâncias. Em comparação com nenhuma experiência, estágios estão associados com maior atratividade percebida de candidatos a emprego, com a obtenção de um emprego mais rapidamente e mais facilmente, com maiores níveis salariais, bem como com o aumento da satisfação no trabalho (CHEONG; SHEN; YEN, 2014; DAUGHERTY, 2011; HURST; GOOD; GARDNER, 2013; KASEORG; PUKKONEN, 2015; RUHANEN; ROBINSON; BREakey, 2013).

Além disso, o estágio oferece uma oportunidade para os estudantes alcançarem uma experiência em primeira mão no mundo do trabalho real, funcionando como uma ponte entre a graduação e o mercado de trabalho (BINDER et al., 2015; CHEN; SHEN, 2012; CHEONG; SHEN; YEN, 2014; DAUGHERTY, 2011; FONG et al., 2014; HOLYOAK, 2013; HURST; GOOD; GARDNER, 2013; JAMIL; SHARIFF; ABU, 2013; MAERTZ JÚNIOR; STOEBERL; MARKS, 2014; ROSE; TEO; CONNELL, 2014). Esses estudantes também dispõem da oportunidade de descobrir seus interesses e objetivos de trabalho sob um mentor profissional (CHEN et al., 2011), de modo que o *feedback* dos supervisores é uma fonte valiosa de satisfação para o estágio e uma importante ferramenta para a adaptação do estudante na experiência prática (GAMBOA; PAIXÃO; JESUS, 2013).

Os estágios apresentam ainda um valor social para os estudantes. A experiência é capaz de reduzir a ansiedade dos estudantes sobre o futuro, melhorar a integração social e os relacionamentos estabelecidos, motivar a aprendizagem futura e aprimorar a personalidade social (CANNON; ARNOLD, 1998; CHEN et al., 2011; CHEN; SHEN, 2012; COOK; PARKER; PETTIJOHN, 2003; DAUGHERTY, 2011; PAULINS, 2008). As experiências de estágio aumentam a confiança dos estudantes (HEJMADI et al., 2012; KO; SIDHU, 2012), que se comportam de forma mais ativa em palestras e seminários (fazendo mais perguntas, por exemplo). Gamboa, Paixão e Jesus (2013)

acentuam que o estágio não só auxilia na redução da ansiedade e *stress*, mas também estimula a busca de apoio, aumenta a confiança na tentativa de novas tarefas e facilita a troca de experiências com colegas de trabalho.

Adicionalmente, a literatura evidencia a existência de uma relação clara e muito estreita entre realização de um estágio e o valor acadêmico da formação (BINDER et al., 2015; DAUGHERTY, 2011; HEJMADI et al., 2012; MARTIN; WILKERSON, 2006; MOGHADDAM, 2011). Segundo Binder et al. (2015), em uma escala percentual, o efeito líquido de uma experiência de estágio acarretou um aumento de 4 (quatro) pontos percentuais na classificação final do aluno no curso. Os pesquisadores afirmam veementemente que alunos que realizam estágios apresentam melhor desempenho do que os alunos que não os realizam.

Todavia, percebe-se que o estágio é uma oportunidade de exploração capaz de contribuir para a formação do discente, porém o resultado da experiência de formação depende da interação entre as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo contexto de trabalho e as competências dos estudantes (GAMBOA; PAIXÃO; JESUS, 2013). Por esta razão, Blustein, Prezioso e Schultheiss (1995) sublinharam a necessidade das universidades em desenvolver competências nos estudantes, que lhes permitam ascender mais facilmente aos apoios e oportunidades de aprendizagem relacional que o local de trabalho pode oferecer. Neste sentido, Hurst, Good e Gardner (2013) e Kim et al. (2013) reforçam que os estágios ajudam os estudantes a aprimorar habilidades necessárias ao desenvolvimento da profissão, tais como comunicação, gestão de tempo, autoconfiança e automotivação.

Outro benefício do estágio para os estudantes é a maior cristalização e ampliação do conhecimento sobre a prática profissional (BINDER et al., 2015). Experiências de trabalho bem sucedidas podem influenciar positivamente as intenções dos estudantes de prosseguir na carreira. Por outro lado, o desenho inadequado dos programas de estágio, tratamento desigual dos estagiários por parte das instituições concedentes e discrepâncias salariais podem levar os estudantes a deixarem a carreira (CHEN; SHEN, 2012; FONG et al., 2014; KIM; PARK, 2013; RUHANEN; ROBINSON; BREAKEY, 2013; SIU; CHEUNG; LAW, 2012).

O sucesso de um programa de estágio está intrinsecamente relacionado com a cultura dos estudantes na atualidade, que buscam a satisfação do trabalho. Altos salários não podem compensar a falta de satisfação, pois os estudantes querem sentir que desempenham um papel significativo em todo o processo de estágio, e esperam receber

tarefas que forneçam um desafio, capazes de proporcionar responsabilidade e contribuições reais à organização. De modo geral, os estagiários buscam auto realização durante o estágio (CHEN; SHEN, 2012; LORD; SUMRALL; SAMBANDAM, 2011; PAULINS, 2008).

Além da cultura, outro fator preponderante de sucesso para os programas de estágio é a participação. Chang e Hsu (2010), ao estudar o estágio em cursos de administração empresarial, enfatizaram que o fortalecimento do estágio e, conseqüentemente, seu sucesso, é dependente do envolvimento do setor em que o estudante irá trabalhar com a elaboração dos projetos pedagógicos. Nesse sentido, Lam e Ching (2007) enfatizam que a rede triangular entre os estudantes, as Instituições de Ensino e as instituições concedentes devem ser bem definidas e coesas, e sob a liderança das universidades, todos devem se envolver no processo de planejamento dos programas de estágio.

Embora os benefícios de estágios para estudantes estejam razoavelmente bem documentados, existem desafios que podem limitar o seu sucesso. Por exemplo, a gestão de estágios, sem dúvida é um deles. Organizar, planejar e implementar uma experiência que é desenvolvida com um propósito acadêmico, mas é projetada para aplicação não acadêmica é uma tarefa complexa (KAY; DEVEAU, 2003; ZOPIATIS, 2007). Por exemplo, um estudo realizado por Collins (2002) descobriu que 58% dos estudantes reclamaram que não receberam formação suficiente antes de iniciar seu programa. O monitoramento associado é logisticamente desafiador. Além disso, os supervisores muitas vezes lutam para conceber projetos sustentados e tarefas que sejam adequadas para o estagiário e aos objetivos de aprendizagem pela experiência (TONCAR; CUDMORE, 2000). Outros autores descobriram que programas de estágio falham devido a uma falta de clareza e compreensão (ou mesmo ignorância) a respeito de cada uma das partes interessadas (empregador, Instituição de Ensino e os estudantes) no que se refere a papéis e responsabilidades (GOVEKAR; RISHI, 2007; ZOPIATIS, 2007).

Em outras palavras, se os programas de estágio não são cuidadosamente planejados e consistentemente avaliados, eles podem resultar em uma experiência decepcionante para os discentes (KHALIL, 2015). Kim, kim e Bzullak (2012) acreditam que os programas de estágios poderiam ser mais eficazes se as universidades modificassem seu atual processo de gestão de programas de estágio. Para fazer uma experiência de estágio mais valiosa para os alunos, é recomendado que um curso de

bacharelado, inclua em seu projeto pedagógico experiências de estágio obrigatório e que fosse realmente supervisionado por um membro do corpo docente dedicado.

Vélez e Giner (2015), por meio de uma revisão sistemática da literatura que retrata o estágio no campo da Administração Empresarial identificaram certo número de variáveis que estão associados com a eficácia de estágios. No que diz respeito ao desempenho dos empregadores, foram listadas a qualidade de mentoria, a delegação de tarefas desafiadoras, o *feedback* contínuo e uma maior autonomia durante o estágio. Em relação à supervisão acadêmica, as variáveis identificadas foram: a manutenção de um diário, e a presença de instrutor dedicado a supervisionar estágios, capaz de criar pré-requisitos apropriados para aprimorar a experiência de estágio do aluno. Por fim, segundo os autores, para os estudantes, o mais importante preditor de um estágio eficaz é uma atitude positiva.

2.1 O estágio no setor público

Estágio tem implicações educacionais e propicia oportunidades para intervenções transformadoras nas organizações públicas (KO; SIDHU, 2012). No âmbito do ensino, possibilita aos alunos a compreensão da realidade das organizações por meio da vivência profissional (DENHARDT, 2001, 2004; DONOVAN et al., 2016; KO; SIDHU, 2012), contribuindo para a eliminação dos estereótipos negativos que o senso comum atribui à burocracia pública, e que acabam desencorajando os melhores e mais brilhantes graduados de perseguir carreira no serviço público (HOLZER; RABIN, 1987; KO; SIDHU, 2012). Outro benefício é que em alguns países os estágios podem ser usados como uma fonte complementar de recrutamento (KO; SIDHU, 2012).

Delimita-se que os impactos positivos de um estágio ficam dependentes do tipo de trabalho realizado, do espírito de equipe, do envolvimento no trabalho, da autonomia proporcionada e da qualidade da orientação recebida por parte dos supervisores (KO; SIDHU, 2012; LAM; CHING, 2007; MCCAFFERY, 1979). Reconhece-se ainda que o sucesso do aluno durante a prática do estágio, em muitos casos, depende da disponibilidade da organização para ensinar, das condições de aprendizagem disponível e das práticas de gestão da organização (JURALEVIČIENĖ; PALIDAUSKAITĖ, 2011).

Outra característica marcante do estágio no setor público diz respeito à complexidade do impacto proporcionado pela vivência (KO; SIDHU, 2012).

Inicialmente, delimita-se que os estudantes optam pelo local a estagiar por diferentes fatores, e que cada fator apresenta um impacto diferente sobre o estágio (KO; SIDHU, 2012). Dentre os diferentes fatores se destacam: a necessidade de atender à exigência dos projetos pedagógicos; o intuito de adquirir habilidades relacionadas ao trabalho prático; a busca de uma transição suave do ambiente acadêmico para um ambiente de trabalho; o incentivo ao desenvolvimento da carreira; a busca do aprimoramento do currículo; a ampliação do *network*; a compreensão mais clara do papel e da cultura da profissão; a busca por um esclarecimento em relação à carreira futura (HAMILTON; PAJARI, 1997; JURALEVIČIENĖ; PALIDAUSKAITĖ, 2011; SMELTZER, 2015).

Salienta-se que dois grandes impactos de programas de estágio em estudantes universitários do Campo de Públicas são estudados em profundidade pela literatura, sendo eles: as percepções de organizações públicas (HOLZER; RABIN, 1987) e as contribuições para a escolha do emprego futuro (DAVY, 1959; HENRY, 1979), de modo que as imagens das organizações públicas são potencialmente interligadas com estágios e, eventualmente, com opções de trabalho (KO; SIDHU, 2012).

Percebe-se ainda que os estágios apresentam um lado negativo, explicado preponderantemente por dois motivos: inicialmente, percebe-se que muitos programas são mal estruturados e mal organizados, o que acaba proporcionando experiências ruins para os estudantes (LAM; CHING, 2007); o segundo motivo é decorrente do primeiro, porque experiências ruins podem levar os estudantes a migrar do setor público para o setor privado (BASSI; LUDWIG, 2000).

Ao estudar o estágio em Singapura, Ko e Sidhu (2012) constatam que as experiências de estágio no setor público aumentam a probabilidade dos estudantes se manterem na carreira pública. No entanto, este resultado não é atribuído ao estágio em si, e sim uma decorrência da imagem geral que o estagiário construiu das organizações públicas. O autor ressalva, contudo, que este resultado só é encontrado em situações onde o estágio proporcionou uma vivência positiva, de modo que os estudantes com experiências negativas acabam por ampliar o estereótipo do senso comum e evitam a carreira. O autor concluiu também que 87,4% dos estudantes entrevistados descreveram suas experiências de estágio positivamente. Finalmente, o autor encontrou implicações práticas. Primeiro, indicou que as organizações públicas podem utilizar programas de estágio, não só para atrair talentos em serviço público, mas também para melhorar a sua imagem. Em seguida demonstrou que universidades e organizações públicas devem

acompanhar de perto o que os alunos realmente fazem durante um estágio e devem avaliar porque os alunos ficam satisfeitos ou insatisfeitos com a experiência.

Na Lituânia, Juralevičienė e Palidaukaitė (2011) perceberam que as instituições de ensino em Administração Pública estão cada vez mais preocupadas com a integração da teoria com a prática, fato que eleva o número de programas de estágio. Os autores indicam que esta preocupação é refletida também no discurso dos governantes e na normativa jurídica do país.

Donovan et al. (2016), ao estudar os governos estaduais dos Estados Unidos, constataram que a oferta de estágios ajudou a resolver o problema da deficiência operacional da máquina administrativa decorrente da aposentadoria de grande parte dos colaboradores concursados. Os autores indicam que o estágio, enquanto prática pedagógica do ensino em Administração Pública possibilita a introdução dos alunos no serviço público, fornece a experiência prática para a teoria apreendida em aula e aperfeiçoa a educação dos estudantes sobre os problemas e efeitos do governo. Benefícios são percebidos também para as instituições concedentes. Segundo os autores (DONOVAN et al., 2016), o estágio possibilita o aprimoramento da gestão governamental, visto que há o surgimento de um fluxo de novas ideias e também a redução da despesa com custeio.

No cenário nacional, o estágio foi objeto de pesquisa de Silva et al. (2015). Os autores evidenciaram as principais características da residência em políticas públicas da Universidade de Brasília - UNB. Segundo os autores, a união de teoria com a prática tem levado a uma formação ampla, explorando variados aspectos que permeiam o Campo Públicas, possibilitando uma formação tecnopolítica. A Residência em Políticas Públicas, por desenvolver uma metodologia de formação acadêmica, vai ao encontro da crescente necessidade de profissionais qualificados e aptos a realizar a gestão de políticas públicas em seu sentido amplo, com a possibilidade de gerar impactos significativos na gestão pública e, por conseguinte, na sociedade.

Vendramini (2013) perpassa de forma secundária pelas características do estágio no curso da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) -. Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG). A autora observa que o estágio representa papel crucial na formação dos alunos, pois proporcionam a compreensão dos fatos e contextos, unindo conhecimento e habilidades.

Em um dos relatos transcritos por Vendramini (2013), fica evidente que a experiência do estágio desenvolve competências necessárias ao exercício da carreira

pública. Contudo, a necessidade de mudanças é notória. Segundo a autora, mudanças devem ser desenvolvidas no escopo do estágio obrigatório, sendo necessária a formação de parcerias para minimizar as limitações e a visão simplista o que possibilitará aos acadêmicos a transformação do conhecimento em habilidades estratégicas e não apenas operativas.

O estágio no setor público tem um grande potencial para mostrar as qualificações dos egressos para que os gestores públicos reconheçam os diferenciais de formação dos profissionais especializados na área pública e minimizem as contratações via movimentação política, podem desencadear novas demandas dos órgãos públicos (VENDRAMINI, 2013).

2.2 O quadro normativo brasileiro: uma sustentação ao quadro teórico

A legislação vigente prioriza e normatiza o estágio supervisionado, indicando as diretrizes para sua execução. O estágio supervisionado é focalizado em vários documentos norteadores para a graduação no Brasil (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio, definindo e regulamentando as características desta experiência didática; Parecer CNE/CP n.266/2010; Parecer CNE/CP n.7/2013; Resolução nº 1, de 13 de janeiro de 2014, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs - do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências), porém cada curso é livre para definir, formatar e implementar um programa de estágio de modo a possibilitar a formação humanística, multidisciplinar e capaz de conservar o *ethos* republicano e democrático dos futuros graduados do Campo de Públicas (BRASIL, 2014).

Nota-se que a legislação sintetiza educação como sendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.1), podendo o processo de aprendizagem ser dividido em dois grandes blocos dentro das instituições de ensino: a educação básica e a educação profissional. Os cursos de graduação do Campo de Públicas estão fundamentados no segundo bloco de ensino, portanto, para galgar o *status* de um curso apto a promover a formação, devem estar autorizados e reconhecidos por parte do MEC, da mesma forma que deverão estabelecer normas de

realização de estágio em sua jurisdição, que atendam às especificidades gerais das Intuições de Ensino Superior e que sejam capazes de observar a lei federal sobre a matéria (BRASIL, 1996).

A Lei n. 11.788/2008, que regulariza os estágios na formação profissional, oferece indicações específicas para a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, definindo papéis e obrigações (o que se espera das instituições de formação e dos espaços que recebem os estagiários) e estabelecendo condições gerais para a sua execução (seguro-saúde, carga-horária máxima, etc.). Vale ressaltar que a referida lei definiu estágio como sendo “o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo” (BRASIL, 2008, p.1). Segundo a normativa, é uma atividade que deve fazer parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando para maximizar o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, preparando o graduando para a vida cidadã e para o trabalho. A lei delimita a existência de estágios obrigatórios (aqueles cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma) e não obrigatórios (aqueles desenvolvidos como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória). Prevê ainda a possibilidade das atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica, que poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso. Normatiza que a jornada da atividade deve ter no máximo seis horas, sendo acompanhada por um supervisor e um orientador pertencentes, respectivamente, às instituições concedentes e às IES (BRASIL, 2008).

Observa-se que as características do estágio são fundamentadas nos projetos pedagógicos de cada curso, porém vale ressaltar que os projetos pedagógicos dos cursos do Campo de Públicas são sustentados em uma normativa maior, conhecida pela denominação de Resolução nº 1, de 13 de janeiro de 2014. Nessa resolução, consta que o estágio supervisionado pode ser realizado “sob várias formas, desde estágio propriamente dito até imersão acadêmica em pesquisa e outras atividades”. Percebe-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Administração Pública ressaltam a importância do Estágio Supervisionado para a formação de discentes do Campo de Públicas. Ele é entendido como uma ferramenta importante de consolidação e integração do conhecimento teórico com a prática profissional.

3 CAMPO DE PÚBLICAS, ENSINO E ESTÁGIO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ATUALIZADA

O objetivo deste capítulo é relacionar o histórico do ensino em administração pública com a prática do estágio, evidenciando as características dos programas de estágio dos cursos do Campo de Públicas a luz dos projetos pedagógicos. Este estudo se justifica por vários motivos: o primeiro diz respeito ao fato de que influências do estágio na formação acadêmica no Campo de Públicas precisam ser melhor examinadas; no contexto brasileiro, há uma única publicação sobre este tema; no cenário internacional, apenas alguns estudos estão disponíveis. Essa lacuna de conhecimento é significativa, considerando que milhares de estudantes universitários participaram e continuarão a participar de programas de estágio no setor público.

3.1 Evolução histórica do ensino em administração pública

Esta seção, que tratará da evolução histórica do ensino em Administração Pública no Brasil, foi fundamentada, principalmente, nos trabalhos de Coelho (2006), Nicolini (2007) e Vendramini (2013). Inicialmente, é importante indicar que na história do ensino em Administração Pública no Brasil é possível identificar seis períodos evolutivos. Em primeiro lugar a pré-história, que foi marcada pela constituição das bases que alicerçaram a necessidade de se constituir um curso de Administração Pública no Brasil, período que se estendeu de 1845 até 1952. Na sequência, o primeiro ciclo da história (de 1952 a 1965), que foi marcado pela criação do curso e pela irradiação deste à luz do curso da EBAP. O segundo ciclo (1966-1982) compreendeu o momento de auge desses cursos e apresentou também um período de retração que antecedeu a crise da década de oitenta. O terceiro ciclo (1983-1994) foi marcado pela extinção do curso da EBAP, pela crise do ensino de Administração Pública no país e pelo seu ressurgimento com implantação dos cursos da UNESP e da Fundação João Pinheiro, representando um momento de possível realento. O quarto ciclo, que se inicia em 1995 e estendeu-se até 2013, foi marcado pela expansão dos cursos de Administração Pública no Brasil, bem como pela luta por legitimação. O último ciclo inicia-se em 2014, em torno da necessidade de se estabelecer uma identidade própria a esse campo de ensino, atendendo às recém editadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Administração Pública e distanciando-se das práticas pedagógicas características do curso de Administração (de empresas). É neste momento, portanto, que ocorre a consolidação do Campo de Públicas enquanto área própria de conhecimento.

Nas próximas subseções são relatadas as características de cada um destes ciclos.

3.1.1 A pré-história do ensino em Administração Pública (1845-1952)

Neste primeiro período é concebida a idéia de criação do curso de Administração Pública no Brasil, constituindo, portanto, a pré-história do ensino. A literatura relata que esse período é marcado por três momentos distintos. O primeiro se estende de 1845 a 1930; o segundo abarca o período entre 1930 e 1944; e o último corresponde aos anos que estão entre 1944 e 1952 (COELHO, 2006; NICOLINI, 2007; VENDRAMINI, 2013).

O primeiro momento (1845-1930) representa o ensaio inicial para a implantação do ensino superior da administração pública no Brasil (COELHO; NICOLINI, 2014). Este movimento foi propiciado pela discussão que se estabelecia, na época, de se ampliar o ensino comercial e a organização das faculdades de Direito que haviam até então sido implantadas. A discussão avançou e, na segunda metade do século XX, pela primeira vez, foi proposto o ensino superior de Administração Pública, sob a denominação de “curso de ciências sociais”, um ensino que, na época, foi delineado a partir do enfoque jurídico (COELHO, 2006; COELHO; NICOLINI, 2014; FARAH, 2011; KEINERT, 1996).

O segundo momento (1930-1944) é marcado pela organização de um Estado administrativo no Brasil, isso porque a revolução de 1930 conduziu o desenvolvimento industrial do país e colocou o Estado no centro das ações por meio de uma postura keynesiana (VENDRAMINI, 2013). Coelho e Nicolini (2014) destacam que, conforme a máquina administrativa do Estado crescia, constatava-se uma escassez de pessoal qualificado para ocupar os cargos de alta e média gerência (tanto na administração pública quanto na iniciativa privada), e essa carência de profissionais refletia, de certo modo, uma lacuna do ensino superior nacional, até então centrado na formação de advogados, engenheiros e médicos (COELHO; NICOLINI, 2014). Adicionalmente, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) constituíram fortes razões para a inclusão da

formação, em grau universitário, do “administrador profissional” (COELHO; NICOLINI, 2014).

Como resposta a essas lacunas, implantou-se no Brasil o ensino de administração em nível de treinamento e desenvolvimento e a administração pública projetou-se como ciência administrativa, processo no qual o DASP foi protagonista, e responsável pela criação de uma nova carreira no aparelho do Estado: a de técnico de administração. Atualmente, o termo técnico de administração remete a uma qualificação de nível médio. No entanto, na época referia-se aos *experts* em serviço público (COELHO; NICOLINI, 2014).

Como pontuado por Vendramini (2013), em 1943 foi oficializada uma parceria entre os Estados Unidos e o Brasil. Essa parceria propiciou o florescimento do terceiro e último momento da pré-história do ensino da Administração Pública no Brasil, que se estendeu de 1944 a 1952.

Coelho e Nicolini (2014) ressaltam que é no encadeamento das ações conduzidas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), ações que foram fundadas (e conduzidas) por técnicos do Dasp, que o ensino superior de Administração Pública foi institucionalizado no Brasil. Esses pesquisadores afirmam que a FGV – com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) e com a cooperação de universidades dos Estados Unidos – instalou, no Rio de Janeiro, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) que, precursoramente, iniciou a formação de bacharéis neste campo do saber – conciliando o embasamento teórico das humanidades com uma vertente funcional-instrumental de gerência pública (COELHO; NICOLINI, 2014). Os autores chamam a atenção para o fato de que estas ações foram articuladas num momento em que o sistema universitário nacional deslocava-se da referência européia para a tendência norte-americana (COELHO; NICOLINI, 2014).

3.1.2 O primeiro ciclo da história do ensino em Administração pública (1952-1965)

Coelho et al. (2011) observam que o curso de administração pública nasceu sob o signo da administração científica. Em análise histórica Farah (2011) indica que, com o intuito de instituir no Brasil uma administração pública moderna e eficiente, em 1948 a Fundação Getúlio Vargas encaminhou à Organização das Nações Unidas (ONU) um projeto solicitando apoio para a criação de uma Escola Nacional de Administração

(ENA), inspirada na ENA francesa. Com o apoio da ONU, foi criada em 1952 a EBAP. Nota-se que é consenso na literatura que a história do ensino em Administração Pública inicia-se em 1952 com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (COELHO, 2006; COELHO; NICOLINI, 2011, 2013; FADUL; SILVA; SILVA, 2012; FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011; VASCONCELOS, 2012; VENDRAMINI, 2013). A EBAP contou, desde seu início, com o suporte de professores americanos (FISCHER, 1984).

Em 1959, ocorreu um novo avanço no campo, quando foi assinado um convênio entre o Brasil e os Estados Unidos da América com o objetivo de desenvolver a formação na área de Administração Pública e de Empresas, reforçando os cursos já existentes (da FGV) e apoiando a criação de novos cursos (FARAH, 2011; VENDRAMINI, 2013). O apoio da ONU à FGV e o financiamento da Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos possibilitou o aperfeiçoamento dos bacharelados da FGV e a criação da graduação em AP em universidades federais. Estima-se que entre 1952 e 1965, 31 Instituições de Ensino Superior implantaram cursos de formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e/ou de treinamento e desenvolvimento (T&D) em Administração Pública (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011).

Farah (2011) e Keinert (1994) notam que neste período os cursos de Administração Pública estavam voltados para o desenvolvimento do país e que sua criação foi fundamentada, por um lado, no desejo dos países ricos de criarem pré-condições para investimentos nos países pobres e, de outro, nas evidentes necessidades dos novos Estados transformarem suas burocracias de tipo colonial em instrumentos de mudança social (Keinert, 1994). Desta forma, os cursos buscaram formar quadros de pessoal para a burocracia estatal. Indica-se que estes cursos foram marcados pela ascendência da administração para o desenvolvimento, na medida em que aos processos administrativos do governo agregavam-se as funções econômico-sociais do Estado (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011).

Como se percebe, o ensino da Administração Pública constituiu-se, no Brasil, “à imagem e semelhança” da Administração Pública norte-americana, sendo, porém, marcado por uma especificidade: o Brasil era um país pobre e, na visão então hegemônica, era “atrasado” (FARAH, 2011). Coelho e Nicolini (2011) registram que, na época, a ampliação do aparelho do Estado brasileiro – incluindo governo nacional e subnacionais e suas respectivas administrações indiretas – levou ao aumento da

demanda por maior e melhor capacidade administrativa, ampliando o mercado de trabalho no serviço público. Equivalentemente, o surto de industrialização no mandato de Juscelino Kubitschek demandou a profissionalização de gestores para as empresas privadas que se estabeleciam e progrediam no país. A partir dessas oportunidades, o ensino superior de Administração se revigoraria (COELHO; NICOLINI, 2011).

3.1.3 O segundo ciclo da história do ensino em Administração pública (1966-1982)

A partir dos anos 1970 inicia-se uma fase de retração, marcada pelo declínio do bacharelado em Administração Pública e pela absorção de vários cursos de Administração Pública pelos cursos de Administração de Empresas (COELHO, 2006; COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011; FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011). Esta retração foi consequência, principalmente, de cinco fatos:

- A aplicação do currículo mínimo de Administração (com lógica de Administração de Empresas – AE), que provocou a integração do ensino de graduação entre Administração Pública e de Empresas;
- A diluição do *ethos* de administração pública com a sobreposição da gestão empresarial no “Estado-empresa”;
- A indefinição do campo profissional do administrador público no país;
- O milagre econômico e o conseqüente *boom* do ensino de AE (COELHO, 2006; COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011; FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011).

Por fim, indica-se que neste período o curso de graduação em Administração Pública manteve-se distinto (e separado) do curso de Administração de Empresas em poucas Instituições de Ensino Superior (IES). Desta forma, o ensino de AE absorvia o ensino de AP (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011).

3.1.4 O terceiro ciclo da história do ensino em Administração Pública (1983-1994)

A caracterização deste ciclo evidencia que neste período houve uma redefinição do ensino em Administração em consequência da crise política (e moral) que ocorreu no

limiar dos anos 1990, culminando na redefinição do Estado e na requisição de um novo perfil de administrador público (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011).

Foi um período de discussão do modelo de ensino que deveria ser adotado pelo setor público, um modelo que deveria ser diferente do ciclo passado, aproximando a Administração Pública da Ciência Política. Este novo modelo foi uma resposta à intensa mobilização político-social, que foi acompanhada por um processo de reorganização institucional e por um novo conceito de desenvolvimento (KEINERT, 1994).

É importante notar que essas mudanças, que foram sendo observadas na sociedade, colocaram a exigência de se repensar o papel do Estado, especialmente a partir de um contexto fortemente marcado pelos avanços da tecnologia da informação, que trazem questões como agilidade, rapidez, flexibilidade, competitividade e, especialmente, qualidade nos serviços públicos. Isso demandou, sem dúvida, um novo Estado, com novos valores, novos serviços e novos servidores públicos (KEINERT, 1994). Neste cenário, o novo papel do Estado foi de se apresentar como catalisador de energias e potencialidades governamentais e comunitárias (KEINERT, 1994). Esse contexto exigiu administradores públicos capazes de administrar democraticamente e gerenciar a participação das comunidades na condução das políticas; logo, demandou que a competência política, necessária para conciliar demandas sociais e conviver com as relações de poder entre Estado e sociedade, fosse aliada à capacidade técnica para definir prioridades e metas, formular estratégias e gerir recursos escassos (KEINERT, 1994).

Nessa conjuntura de reforma do Estado e ampliação do *locus* do setor público no país, o ensino de graduação em Administração Pública reviveu após 1990, em comparação com a letargia dos anos 1980 (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011).

Saliente-se, ademais, que a partir dos anos 90 os cursos de graduação em Administração Pública foram beneficiados pela alteração do currículo mínimo, no qual 32% dos conteúdos passaram a ser moldados pelas especificidades da área, mesmo que os outros 68% permanecessem preenchidos pela rigidez de disciplinas obrigatórias – e cargas horárias – condizentes com a concepção de administração empresarial (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011).

Outro efeito dos anos 90 foi a possibilidade de que os cursos, além da habilitação geral prescrita em pudessem ter habilitações específicas, tais como políticas públicas, gestão municipal e terceiro setor (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011). Vendramini (2013) sintetiza este ciclo, pontuando que a década de 1980 foi marcada pelo

fortalecimento dos mestrados em administração pública e a década de 1990 marcada pela preocupação com a qualidade do ensino, que veio acompanhada de uma expansão maciça dos cursos de Administração no país.

3.1.5 O quarto ciclo da história do ensino em Administração pública (1995-2013)

Neste ciclo, nota-se que o processo de redemocratização no país inspirou a criação dos cursos de graduação em Administração Pública, ou seja, possibilitou o (re) surgimento de bacharelados em AP e correlatos (gestão pública, gestão de políticas públicas, políticas públicas e gestão social) em IES públicas federais e estaduais (COELHO, 2006, 2008; COELHO; NICOLINI, 2013; COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011)

Pode-se afirmar que EAESP/FGV, UNESP e EG/FJP são as IES que mantiveram vivo o ensino de graduação em Administração Pública no país, contribuindo com sua subsistência e referenciando o (re) surgimento de novos bacharelados (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011). Desta forma, este campo do saber cresceu em números e ascendeu nas denominações particulares existentes. Adicionalmente, foi um ciclo marcado pela busca de legitimação. Por meio de vários mecanismos mobilizadores, os atores do campo da administração pública iniciaram uma constante luta por aprovação de Diretrizes Curriculares. Vendramini elenca os seguintes marcos deste ciclo:

- 1995: esse é um ano marcado pela reforma administrativa no Poder Executivo federal;
- 1996: criação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) pelo MEC, atrelando os resultados na prova ao recredenciamento dos cursos e das IES;
- 2000: é sancionada a Lei Complementar n. 101, de Responsabilidade Fiscal (LRF), que mudaria a forma de gerenciar os recursos financeiros na União, nos Estados e nos Municípios, impondo regramento e racionalidade na sua distribuição.
- 2002: incorporação do curso de Administração de Empresas à Ebap da FGV do Rio de Janeiro, cuja denominação passa a ser Ebape, para atender à vertente empresarial. Nesse mesmo ano ocorreu a primeira edição do

Encontro Nacional de Estudantes de Administração Pública (ENEAP), organizado pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, em Araraquara;

- 2004: publicação da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração. Além dos conteúdos anteriormente previstos, inserem-se nessa reforma os conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias;
- 2005: instituição do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GESPÚBLICA), conforme o Decreto n. 5.378, que prevê a adoção de padrões de qualidade e da filosofia da melhoria contínua para aumentar a satisfação dos usuários dos serviços públicos. As novas exigências no desenvolvimento das atividades profissionais repercutem diretamente na qualificação dos servidores públicos.

Ainda em 2005 o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução n. 4, de 13 de julho, para ratificar alguns artigos das DCN de Administração, extinguindo-se todas as 2.500 habilitações que se espalhavam pelo país, para que o foco e a essência dos cursos de Administração fossem preservados, estimulando que as peculiaridades dos cursos fossem apreciadas nos conteúdos de formação complementar. Outra alteração realizada, de menor impacto e relevância, foi a mudança de denominação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para “trabalho de curso”, seguindo os padrões adotados em outras áreas do conhecimento.

- 2007: realização do VI Eneap, em Florianópolis, com a presença de aproximadamente 370 participantes, com o tema “Administração Pública: entre a política e a eficiência”. Esse Eneap é marcado por dois ritos de passagem: o renascimento do movimento estudantil no Campo de Públicas e a morte de dois acadêmicos envolvidos nos pilares da organização do evento na madrugada do primeiro dia das atividades, Alice Jorge de Souza, coordenadora científica, e Wagner Nathan de Castro, responsável pela comunicação visual. Essa fatalidade seria a inspiração para a criação do Prêmio “Lice”, em 2008, que premia o melhor artigo submetido ao evento. O evento ainda protagonizou a criação da Feneap, motivada pela conquista do espaço de representatividade de todos os acadêmicos da área de “públicas”;

- 2008: assinatura da Carta de Brasília pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Administração (CONSAD). Nela, tais entidades reconhecem a necessidade de “se trabalhar de forma coordenada no âmbito dos Governos, em bases integradas e cooperativas, para obter maior sinergia entre as ações, com maior eficiência e efetividade das políticas públicas”, e consideram, entre outras questões, que a inclusão do tema melhoria da gestão pública é urgente;
- 2009: o governo federal institui pelo Decreto n. 6.932 o Ano Nacional da Gestão Pública (BRASIL, 2009), dando relevância à gestão pública junto à classe política;
- 2010: esse ano é marcado pela retomada das discussões do campo de saber da AP pelo Conselho Nacional de Educação. Inicia-se um período de transição do ciclo histórico do ensino em Administração Pública, por meio de movimentos que buscaram dar legitimidade e organização para o ensino no Campo de Públicas, sendo o objetivo galgar diretrizes curriculares próprias para o campo de Administração Pública.
- 2011: é divulgada uma versão preliminar do parecer que regulamentaria as DCN do curso de Administração Pública.
- 2012 e 2013 foram anos marcados pela expectativa da homologação das DCN para o Campo de Públicas.

3.1.6 O quinto ciclo da história do ensino em Administração pública (iniciado em 2014)

O ciclo que se inicia em 2014, por meio da homologação das DCN do Campo de Públicas, é um ciclo delimitado pela busca da consolidação do campo enquanto área própria do conhecimento, marcado pelo distanciamento da estrutura do curso de Administração Pública e da respectiva busca por legitimidade. Acentua-se que esta nova fase é ainda pouco explorada pela literatura, carecendo de maior sistematização.

O intuito do Campo de Públicas era que as DCN fossem para todos os cursos do campo, logo, deveria receber o nome de DCNs do Campo de Públicas, o que não ocorreu. Nas DCN que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação manteve-

se apenas Administração Pública. Esse encaminhamento traiu, de certa forma, as demandas apresentadas na ocasião da audiência pública, ao excluir os demais cursos que compõem o campo multidisciplinar de Públicas (VENDRAMINI, 2013).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, os mesmos devem ser pautados nos seguintes princípios:

- O *ethos* republicano e democrático que deve ser o norteador de uma formação que ultrapasse a ética profissional, remetendo-se à responsabilidade pela res publica e à defesa do efetivo caráter público e democrático do Estado;
- A flexibilidade como parâmetro das Instituições de Educação Superior, para que formulem projetos pedagógicos próprios, permitindo ajustá-los ao seu contexto e vocações regionais;
- A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade que garantam a multiplicidade de áreas do conhecimento em temas como política, gestão pública e gestão social e sua interseção com outros cursos (BRASIL, 2014).

Seguindo esta regulamentação, um curso de graduação em Administração Pública deve propiciar formação humanista e crítica de profissionais e pesquisadores, tornando-os aptos a atuar com os políticos, administradores ou gestores públicos na administração pública estatal e não estatal, nacional e internacional, e como analistas e formuladores de políticas públicas (BRASIL, 2014). Logo, é um curso que tem por missão ser multidisciplinar, capaz de estimular a visão crítica dos alunos e dotá-los de capacidade de intervir na realidade social. Em sentido prático, um curso de graduação no Campo de Públicas deve possibilitar ao aluno a capacidade de:

- Reconhecer, definir e analisar problemas de interesse público relativos às organizações e às políticas públicas;
- Apresentar soluções para processos complexos, inclusive de forma preventiva;
- Desenvolver consciência quanto às implicações éticas do exercício profissional, em especial a compreensão do *ethos* republicano e democrático, indispensável à sua atuação;

- Estar preparado para participar, em diferentes graus de complexidade, do processo de tomada de decisão e da formulação de políticas, programas, planos e projetos públicos e para desenvolver avaliações, análises e reflexões críticas sobre a área pública;
- Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com métodos quantitativos e qualitativos na análise de processos econômicos, sociais, políticos e administrativos;
- Expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e socioculturais, desenvolvendo expressão e comunicação adequadas aos processos de negociação e às comunicações interinstitucionais;
- Ter iniciativa, criatividade, determinação e abertura ao aprendizado permanente e às mudanças (BRASIL, 2014).

Muitas dessas características passaram a distanciar as DCNs das que estavam vigentes até 2013, sendo que uma das principais é a estrutura do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Administração Pública. Enquanto exigia-se anteriormente uma estrutura mínima que engessava o currículo e a formação dos alunos, passou-se a exigir o atendimento a um conjunto de princípios. Princípios estes que passaram a revelar, em uma perspectiva histórica e contextualizada, o compromisso com os valores públicos e o desenvolvimento nacional, assim como com a redução das desigualdades e o reconhecimento dos desafios derivados da diversidade regional e cultural (BRASIL, 2014). Desse modo, cada curso é livre para abordar da maneira que lhe for mais interessante os conteúdos indicados. Os principais marcos históricos desse ciclo foram:

- 2014: aprovação das DCN do Campo de Públicas.
No mesmo ano, foi criado o Comitê Nacional dos Egressos do Campo de Públicas, uma organização integrada por profissionais e alunos prestes a se formar, que tinha como principal objetivo a criação de uma entidade representativa.
- 2015: criação da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas – ANEPCP, com o propósito de representar e contribuir para o fortalecimento dos cursos do Campo de Públicas;

Organização e realização do I Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa no Campo de Públicas – I ENECP com o objetivo de reunir, discutir e divulgar a produção científica do Campo de Públicas, bem como propiciar o intercâmbio entre professores, pesquisadores, estudantes, profissionais, organizações governamentais e não-governamentais;

- 2016: criação da Associação Nacional de Egressos e Profissionais do Campo de Públicas, materializando-se o principal objetivo do Comitê Nacional dos Egressos do Campo de Públicas.

3.2 Referências ao estágio na literatura brasileira sobre o ensino no Campo de Públicas

A fim de problematizar o tratamento dado pela literatura do Campo de Públicas ao estágio enquanto ferramenta pedagógica de interação entre a teoria e a prática, buscou-se mapear as referências feitas pelas publicações ao vocábulo estágio. Tal iniciativa foi realizada por meio do localizador do *Mendeley*. Para tanto, inicialmente realizou-se um mapeamento das publicações existentes. Constatou-se que um importante segmento de estudo no campo da Administração Pública é o ensino (as práticas pedagógicas, a história e a formação do campo). Várias pesquisas têm contemplando uma ou mais dessas dimensões. Fato é que esta temática foi explorada em mais de 40 publicações nacionais, cujos conteúdos e objetivos possibilitam uma análise crítica e indicam rupturas e ações que devem ser continuadas no ensino e na formação de indivíduos atuantes no Campo de Públicas.

Notou-se que essas publicações podem ser agrupadas em 3 (três) categorias analíticas. Na primeira estão os trabalhos que retratam os paradigmas presentes no campo teórico e a trajetória do ensino. Em outra categoria analítica estão as pesquisas que abordam as modalidades de ensino. A última categoria contempla os estudos referentes à análise do ensino por meio de estudos de casos.

Na primeira categoria, o trabalho pioneiro foi o de Keinert (1994), seguido por Coelho (2006), Nicolini (2007), Farah (2011), Andion (2012) e Vendramini (2013). Keinert (1994) apresenta a evolução do campo, usando metáfora dos paradigmas. A pesquisa de Coelho (2006) fez a reconstrução da trajetória do ensino de graduação em Administração Pública no Brasil e, além do mais, mapeou e problematizou os cursos de graduação que estavam em funcionamento em meados dos anos 2000. Nicolini (2007),

por sua vez, investigou como funcionários públicos aprendem a desempenhar as suas funções, além de analisar o surgimento e a evolução da formação em Administração Pública no País. Vendramini (2013) analisou o Curso de Administração Pública da Esag-Udesc à luz da formação e desenvolvimento de competências. Em seu trabalho, o contexto histórico-institucional do ensino de graduação da Administração Pública foi resgatado para demonstrar os avanços e os retrocessos da área que, segundo a autora, levaram ao aumento da diversidade de cursos que formam profissionais capazes de atuar na área pública. Farah (2011) fez uma análise da incorporação das políticas públicas pela Administração Pública nos EUA e no Brasil. Andion (2012) buscou identificar e aprofundar a análise dos paradigmas presentes no campo teórico da Administração Pública no Brasil e, além de salientar as transformações, a autora buscou demonstrar a continuidade paradigmática presente nos estudos do campo.

Ainda na análise da reconstrução da trajetória do ensino, cabe menção aos trabalhos de: Cunha (1981) e Peci, Freitas e Sobral (2008), que analisaram a influência da experiência norte americana na formação do campo da Administração Pública no Brasil; Fadul e Silva (2009) que investigaram os limites disciplinares e o desenvolvimento de abordagens inter, multi e transdisciplinares no campo da Administração Pública; Oliveira e Sauerbronn (2007), que realizaram uma breve revisão histórica da trajetória, dos desafios e das tendências no ensino superior de Administração e Administração Pública no Brasil; Fadul, Silva e Silva (2012), que apontam estratégias para o desenvolvimento do campo da Administração Pública no Brasil.

Por fim, investigando um período específico da história, se destacam os trabalhos de: Gaetani (1999), que evidencia as características do ensino da Administração Pública no momento de inflexão, ou seja, na década de 90; Castro (1981), que analisa as características do ensino na década de 70; Coelho e Nicolini (2013), que observam as características do ensino no período entre 1966 e 1982; Coelho e Nicolini (2014), que recuperam a origem do ensino (de 1854-1952); Coelho, Olenscki e Celso (2011), que relatam o período entre 1983 e 1994.

Em outra categoria analítica estão as pesquisas que abordam as modalidades de ensino. Nesta linha, Grohmann, Riss e Battistella (2014), por meio de um estudo de caso, verificaram os níveis de aceitação (mensurados pelas dimensões utilidade, facilidade, prazer, concentração, norma subjetiva e controle) e satisfação (mensuradas pelas dimensões confirmação das expectativas, atitude e satisfação) em relação aos

cursos do Programa Nacional de Formação de Administração Pública (PNAP) da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Outro estudo que segue essa mesma temática é o de Nascimento e Esper (2009), que explora a questão da evasão nos cursos à distância proferidos pela ENAP (Escola Nacional da Administração Pública). Por fim, se destaca o artigo de Madureira (2005), que analisa a formação continuada em Administração Pública e o de Chrispino, Bayma e Rezende (2012), que propõem um modelo de formação em políticas públicas como especialização horizontal.

Por fim, a última categoria de estudos abrange os referentes à análise do ensino por meio de estudos de casos. Grande parte dos estudos desta categoria foi publicada em edições especiais da revista Temas de Administração Pública (2010, 2011, 2012), editada pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (Araraquara). Estas edições discutiram o panorama do ensino de Públicas no Brasil. Os estudos de casos se referem aos cursos elencados sequencialmente.

- Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) da Fundação Getúlio Vargas (COELHO; NICOLINI, 2011)
- Gestão de Políticas Públicas (GPP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (ARAÚJO, 2011);
- Políticas públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CÔRTEZ; RAMOS; MARENCO, 2010);
- Gestão de Políticas Públicas (GPP) da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) que é ministrado no novo campus da Unicamp em Limeira, São Paulo (ETULAIN, 2011);
- Administração pública da UNESP-Araraquara (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011);
- Administração pública da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo (GURGEL, 2010);
- Gestão Pública da Universidade Federal do Paraná (HOROCHOVSKI et al., 2012);
- Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (LACERDA; CLEMENTINO; VIDAL, 2011);
- Administração Pública da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, campus Varginha (MAFRA; SANTINELLI; SOUZA, 2012);

- Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (MARTES et al., 2010; VASCONCELOS, 2012);
- Gestão pública na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB (MONTENEGRO; ZIMMERMANN, 2010);
- Tecnologia em Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (MOTA; FARIA, 2012);
- Administração pública da Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro - UFRRJ (OLIVEIRA; LUNGA, 2011);
- Gestão Pública da Escola Técnica Estadual – Centro de Estudos e Pesquisas da Administração Municipal - ETEC-CEPAM (PIERO; RIBEIRO, 2012);
- Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho (PINTO; RODRIGUES, 2012);
- Administração Pública da Escola de Ciências Humanas e Sociais de Volta Redonda/RJ (ECHSVR) (POLL; ABREU, 2010);
- Administração Pública da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (ROSSI et al., 2011);
- Gestão pública da Universidade Federal de Minas Gerais (SILVA, 2010);
- Gestão Pública da Universidade Metodista de São Paulo (SILVA; TROTTMANN; NETTO, 2012);
- Gestão Pública e Gestão Social no Curso de Administração Pública da UFC Campus Cariri (TAVARES; CUNHA; SILVA JÚNIOR, 2012);
- Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GPDES/UFRJ) (VAINER, 2010); e
- Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) (FERRAREZI; ZIMBRÃO, 2014; ROUANET, 2005).

Das publicações mapeadas e apresentadas ao longo desta seção, Vendramini (2013) indicou que, já em 1967, o curso de administração pública da Universidade Federal de Santa Maria incentivava o estágio como atividade complementar à formação. Da mesma forma, Coelho (2006) nota que a EBAP, neste mesmo ano, implantou os estágios de seus estudantes, valorizando a instrução profissional como complemento da formação acadêmica.

Coelho e Nicolini (2013), ao relatarem a confluência dos campos de saber de administração pública e administração de empresas da década de 70, apontaram o estágio como uma das ferramentas usadas pela rede privada de ensino para a entrega do título de bacharel em administração pública. Os autores destacam que, na época, o estágio deveria ser realizado durante seis meses em órgãos públicos, em complementação ao currículo mínimo de administração.

Continuando a análise histórica, Vendramini (2013) nota que em 1993 uma nova legislação para os cursos de administração ampliou o estágio dentro das estruturas curriculares mínimas para a carga horária de 3.000 horas. A autora acentua que esta reforma abriu espaço para as adequações regionais por meio da formação complementar e do estágio. Coelho, Olenski e Celso (2011), ao analisarem o currículo dos cursos de administração pública da década de 90, citam o estágio como componente da estrutura curricular mínima.

O estágio é citado também nas publicações que relatam estudos de casos, características e motivações dos cursos do Campo de Públicas (CÔRTEZ; RAMOS; MARENCO, 2010; ETULAIN, 2011; FERRAREZI; ZIMBRÃO, 2014; FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011; HOROCHOVSKI et al., 2012; MAFRA; SANTINELLI; SOUZA, 2012; MARTES et al., 2010; MONTENEGRO; ZIMMERMANN, 2010; MOTA; FARIA, 2012; NICOLINI, 2007; OLIVEIRA; LUNGA, 2011; PIERO; RIBEIRO, 2012; PINTO; RODRIGUES, 2012; ROUANET, 2005; SALM et al., 2011; SILVA, 2010; TAVARES; CUNHA; SILVA JÚNIOR, 2012; VAINER, 2010; VENDRAMINI, 2013).

No cenário nacional, a experiência do estágio no setor público é relatada em profundidade por Silva et al. (2015). Os autores indicam que a Residência em Políticas Públicas desenvolve uma metodologia de formação acadêmica inovadora, que tem incrementado o currículo dos alunos da graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília, desde 2012, constituindo-se numa experiência pedagógica de formação de gestores que integra conhecimento acadêmico, especificidades de determinado contexto e saberes associados aos atores sociais envolvidos, com a finalidade de compreender aquela realidade e, se possível, tecer recomendações para o aperfeiçoamento da política pública analisada. Os autores acentuam que, em termos metodológicos, a implantação da Residência tem alcançado o objetivo proposto, que é proporcionar aos estudantes o exercício de análise de uma política pública, a partir do seu contexto prático-organizacional em organizações públicas e privadas sem fins

lucrativos que atuam na formulação, implementação, avaliação e controle social de políticas públicas. É importante observar que a Residência em Políticas Públicas é uma modalidade que se distancia das formas tradicionais de estágio do Campo de Públicas.

3.3 O estágio nos projetos pedagógicos do Campo de Públicas

A fim de aprofundar o debate em torno da prática do estágio nos cursos do Campo de Públicas, procedeu-se a uma análise de conteúdo dos projetos pedagógicos dos cursos de formato bacharelado e presencial, autorizados pelo MEC e que se encontravam em atividade no mês de fevereiro de 2016, pretendendo-se identificar a exigência e obrigatoriedade do estágio, a carga horária desta atividade, os créditos concedidos no momento de sua realização e características gerais do estágio, tais como objetivo e tipo de instituições conveniadas.

Usando-se de dois princípios sustentadores do Campo de Públicas, a transparência e a publicidade, optou-se por realizar uma busca nos sites e portais das universidades, para coletar os projetos pedagógicos e/ou matrizes curriculares que seriam utilizados na análise. A fixação desta metodologia proporcionou um resultado inesperado. Dos 43 cursos autorizados e em atividade, apenas 46,5% disponibilizavam o projeto pedagógico de forma completa; 27,9% apresentavam apenas a organização curricular por meio de grades ou matrizes; 9,3% não apresentavam nenhuma informação sobre a organização curricular do curso; 16,3% não apresentavam nenhuma informação sobre o curso. Este resultado mostra, em certa medida, que o campo encontra-se em organização.

Notou-se que dos 32 cursos que disponibilizavam algum material para consulta, 81% exigia dos alunos a participação em programas de estágio. Em relação ao tempo de integralização da vivência experimental, pode-se verificar (Fig.2) que o tempo mais frequente, proposto pelas organizações curriculares, é de 300 (43%) horas dedicadas à atividade, com limites mínimos de 60 (9%) e máximos de 600 horas (13%).

Figura 2 - Distribuição da carga horária dos estágios dos cursos do Campo de Públicas

Fonte: Elaboração própria (2016)

Geralmente o estágio é realizado a partir do sétimo semestre de cada curso, porém em algumas instituições inicia-se no quinto e em outras no nono semestre. Em relação aos locais onde os graduados podem exercer a atividade curricular, constatou-se que, em alguns casos, disponibilizam-se poucas opções, como é o caso da Escola de Governo (João Pinheiro), que encaminha os alunos para órgãos do governo estadual; da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que delimitam a oferta de vagas para órgãos públicos municipal, federal ou estadual. No contraponto, na grande maioria dos cursos, o leque de opções é imenso, abarcando "organizações da Administração Pública (direta e indireta), nas esferas municipal, estadual ou federal; organizações do setor privado e organizações não governamentais". Em algumas realidades é explicitada a oportunidade de estagiar junto a instituições privadas que, de alguma forma, estabeleçam contato com a administração pública. São os casos, por exemplo, da UNESP, da Universidade Federal do Cariri (UFCA), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro (UNIRIO) e da Universidade de São Paulo (USP). Vale ressaltar que em algumas instituições o estágio pode ser substituído por atividades de pesquisa ou extensionistas e que, na grande maioria dos cursos de políticas públicas que obrigam a prática do estágio, este recebe o nome de residência.

Na análise qualitativa, realizada com o apoio do software NVIVO e cujos resultados são transcritos a seguir, buscou-se mapear os objetivos propostos por diferentes cursos para o estágio.

- Curso de Administração Pública da Faculdade ASCES – Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico:

Articular a teoria à prática, e desempenhar atividades relacionadas com o ensino e pesquisa de forma sistemática e orientada. Objetiva por em prática, ampliados e revistos, os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, de forma a capacitar os discentes para o exercício profissional, sob a supervisão docente. Nos objetivos específicos se tem:

I – Oferecer conhecimento da realidade no cenário profissional, garantindo estreita e permanente relação entre teoria e prática;

II – Propiciar condições para a construção de conhecimentos, habilidades e competências necessárias à prática profissional do Administrador Público;

III – Preparar o discente para o exercício de sua profissão de forma articulada com o contexto em que se insere;

IV – Permitir a preparação do acadêmico para a atuação em todos os níveis de complexidade da relação no mercado de trabalho;

V – Propiciar a vivência da dinâmica profissional numa perspectiva multiprofissional, valorizando e respeitando os princípios éticos, morais e culturais na prática profissional;

VI – Instrumentalizar o discente para o exercício profissional no âmbito da Administração Pública, enquanto componente curricular obrigatório;

VII – Incentivar o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas para a responsabilidade com a formação cidadã inserida no contexto social;

VIII – Desenvolver a capacidade de análise crítica da realidade para nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura do movimento humano;

IX – Fomentar a iniciativa pessoal pela busca de informações que favoreçam a educação continuada e permanente.

- Curso de Administração pública da Universidade Federal de Alfnas – UNIFAL:

Integrar o discente no âmbito da Administração Pública, de modo que lhe sejam proporcionadas condições de aperfeiçoamento pessoal, acadêmico e profissional. Especificamente, objetiva:

- *Aproximar o discente de atividades próprias da profissão de administrador público, para que esse se familiarize com o processo administrativo e as áreas funcionais da administração pública;*
- *Favorecer a integração do meio acadêmico com organizações públicas e aquelas em interface com a área pública;*
- *Viabilizar ao discente participação efetiva, sob supervisão, em um ambiente de trabalho da administração pública, oportunizando a aprendizagem a partir de experiências práticas;*
- *Contribuir para o aprimoramento de processos na unidade concedente do estágio;*
- *Fomentar o desenvolvimento do espírito crítico do discente em relação ao ofício de administrador público, de modo que este desenvolva uma percepção mais apurada sobre o papel social da administração pública e seja disseminador do interesse público bem compreendido.*
- Curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo – USP:
Ofertar uma oportunidade de descoberta de possibilidades para o exercício profissional por meio do contato com a realidade das organizações envolvidas nas políticas públicas e capacitação complementar in loco.
- Curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – UFC:
Realizar uma “residência” em um local específico de desenvolvimento de políticas públicas, de forma a identificar uma situação que deverá ser estudada com o auxílio das disciplinas que estão sendo cursado, elaborar uma proposição de intervenção, e aplicar esta proposição na instituição onde o estágio está sendo desenvolvido, realizando ainda a sua avaliação.
- Curso de Administração Pública da Universidade Federal do Rio de Janeiro:
Disponibilizar um momento de aplicação prática dos conhecimentos teóricos.
- Curso de Administração Pública da Universidade Federal de Alagoas – UFAL:
Promover vivências relacionadas à formação profissional, contribuindo, dessa forma, para dar uma maior profundidade e dinamismo ao seu aprendizado, bem como auxiliar a sua inserção no mercado de trabalho.
- Curso de Administração Pública da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB:

Experiência prática vivida pelo aluno em organizações governamentais, para articular teoria e prática, demonstrando capacidade de refletir, sistematizar e testar conhecimentos teóricos e instrumentos discutidos no decorrer do curso de graduação.

- Curso de Gestão Pública e Social da Universidade Federal do Ceará – UFC:
É um instrumento de integração entre o conhecimento científico e o treinamento operacional, proporcionando também aos alunos o contato direto com os elementos comportamentais, e o dia-a-dia do relacionamento humano no ambiente de trabalho.
- Curso de Administração Pública da Universidade Federal Fluminense – UFF:
Proporcionar aos discentes condições de aperfeiçoamento pessoal, sociocultural, acadêmico e profissional por meio da integração ao mercado de trabalho.
- Curso de Administração Pública da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL:
Vivenciar práticas efetivas. É uma atividade de aprendizagem profissional, social e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho em seu meio:
 - *Possibilita ao acadêmico atuar como um observador da práxis administrativa e organizacional, como forma de adquirir uma visão sistêmica de seu ambiente e, em especial, do universo ao qual está inserido.*
 - *Possibilita aprofundar estudos acerca dos fenômenos administrativos e organizacionais, assim como suas inter-relações com a realidade social na sua totalidade, como forma de dispor de maiores condições para o acadêmico verificar a aplicabilidade dos métodos e técnicas da administração pública junto à realidade organizacional, gerencial, operacional e ambiental, através do aprofundamento dos conhecimentos vinculados aos campos de conhecimento do curso e/ou dos conteúdos incluídos.*
 - *O principal é o de integrar o processo ensino-aprendizagem, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de novos modelos, projetos e processos.*
 - *Visa aprimorar as habilidades requeridas para a profissão e aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, criando e adaptando modelos e técnicas às necessidades práticas da organização ou gerando trabalhos escritos que produzam resultados/soluções satisfatórias a problemas específicos.*

- Curso de Administração Pública da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ:

Possibilitar ao aluno fazer o diagnóstico do processo de gestão da organização escolhida para estudo e implementação de iniciativas e ações de melhoria.

- Curso de Administração Pública da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP:

Complementar a formação por meio de vivências práticas a serem refletidas a partir dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos em disciplinas e atividades complementares, visando os seguintes objetivos específicos:

- *aprofundamento dos conhecimentos teóricos à luz de experiências concretas de atuação;*
- *Aquisição de uma visão global das organizações e da interação entre elas, os governos, a sociedade e o mercado;*
- *Desenvolvimento da capacidade de entendimento de temas relevantes em ambientes competitivos, conflitivos e regulamentados.*

Ao analisar estas transcrições, pode-se sintetizar que duas dimensões principais despontam nos discursos sobre o estágio. A primeira diz respeito aos objetivos do estágio que, no geral, são de 3 vertentes. A segunda versa sobre as potencialidades propostas pelos projetos pedagógicos às atividades de estágio. É válido ressaltar que essas dimensões não são excludentes e sim complementares. O próximo quadro sintetiza o detalhamento de tais dimensões.

Quadro 1 – Síntese dos projetos pedagógicos

Dimensão	Variáveis	Indicações presentes nos projetos pedagógicos
Objetivo	Propiciar a vivência profissional	Principal variável em cinco projetos pedagógicos
	Propiciar a realização de um diagnóstico	Principal variável em dois projetos pedagógicos
	Promover a integração entre a teoria e a prática	Principal variável em cinco projetos pedagógicos
Potencialidade proposta	Aperfeiçoamento da capacidade de atuação profissional	Variável presente em nove projetos pedagógicos
	Aperfeiçoamento da formação cidadã	Variável presente em quatro projetos pedagógicos
	Incentivo à educação continuada	Variável presente em um projeto pedagógico
	Ampliação do desempenho das instituições concedentes	Variável presente em cinco projetos pedagógicos

Fonte: Elaboração própria (2016) com o apoio do Software N VIVO

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo desta dissertação foi utilizada uma estratégia metodológica explicitada nas seguintes expressões: pesquisa com objetivo exploratório, viabilizada pelo método qualitativo, de acordo com a lógica indutiva e delineada como estudo de caso único (os estágios nos cursos de Administração Pública da UNESP-Araraquara).

A pesquisa exploratória é realizada quando existem poucos estudos anteriores, e quando seu objetivo é procurar padrões, ideias ou hipóteses, em vez de testar ou confirmar uma hipótese. O foco deste tipo de metodologia é obter *insights* e familiaridade com o tema em estudo (COLLIS; HUSSEY, 2005). Este é, exatamente, o contexto em que esta pesquisa foi realizada, pois até o momento poucas publicações analisaram o estágio em administração pública; logo, são poucos os estudos sobre a efetividade, as dificuldades e as virtudes do estágio sob o ponto de vista da complementação da formação acadêmica. Portanto, este estudo se apresenta com uma proposta inovadora, aponta as dificuldades e as virtudes proporcionadas pelo estágio para diferentes atores envolvidos na atividade acadêmica: o acadêmico e os docentes.

Salienta-se que a fundamentação em uma pesquisa de caráter exploratório foi adotada porque esta possibilita ao pesquisador se familiarizar com o problema estudado. Segundo Piovesan e Temporini (1995) essa metodologia de pesquisa pode ser realizada através de diversas técnicas e permite ao pesquisador definir o seu problema de pesquisa e formular a sua hipótese com mais precisão. Segundo Gil (1999), um trabalho de natureza exploratória deve ser realizado quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Como será visto nos parágrafos seguintes, estas são partes das características desta pesquisa, justificando-se, portanto, o uso desta metodologia.

Gil (1999) acentua ainda que pesquisas exploratórias possuem a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. “Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores” (GIL, 1999, p.46). Dado o caráter inovador desta pesquisa e a necessidade de se aprofundar no tema, reforça-se assim que é justificável o uso da pesquisa

exploratória, sendo importante acentuar que o objetivo deste tipo de metodologia não é provar determinada hipótese, mas sim procurar padrões, ideias ou soluções.

A pesquisa pode também ser caracterizada pelos processos em que são conduzidas. Como dito, utilizou-se o método qualitativo, que é mais subjetivo e envolve o exame e a reflexão das percepções, para obter um entendimento de atividades sociais e humanas (COLLIS; HUSSEY, 2005). Justifica-se a escolha do método qualitativo pela necessidade de se manter consistência com os objetivos, com o delineamento proposto e com o conjunto de características essenciais que compõem o estudo qualitativo e que também nortearam a realização deste estudo.

No que tange à lógica da metodologia, indica-se que a pesquisa indutiva é um estudo no qual a teoria se forma a partir da observação da realidade empírica; portanto, inferências gerais são induzidas a partir de casos particulares (COLLIS; HUSSEY, 2005). Partindo da observação individual e transformando-a em afirmações de padrões ou leis gerais, diz-se que o método indutivo vai do específico para o geral (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Por fim, indica-se que um estudo de caso é um exame extensivo de um único exemplo de um fenômeno de interesse e é também um estudo de pesquisa que foca no entendimento da dinâmica presente dentro de um único ambiente (COLLIS; HUSSEY, 2005). Dado o caráter da pesquisa, o ineditismo da iniciativa e a necessidade de se analisar uma grande gama de variáveis, esta opção pareceu a mais indicada. Costuma-se descrever estudos de caso como pesquisa exploratória, usada em áreas nas quais há poucas teorias ou um conjunto deficiente de conhecimento, como já evidenciado, este foi o caso desta pesquisa.

4.1. O curso de Administração Pública da UNESP: histórico e práticas

Neste tópico será realizada uma breve caracterização do caso que foi estudando, indicando a história e o contexto onde o mesmo foi realizado. O curso de Administração Pública da UNESP/Araraquara é atualmente um dos mais antigos e um dos que mais influenciam a área do Campo de Públicas (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011; VENDRAMINI, 2013). Sua história é um reflexo da permanente busca pelo pensar na área. Pensar este que é marcado pelos desafios de um contexto acadêmico de interdisciplinaridade e de multidisciplinaridade (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011).

Com aproximadamente 30 anos de existência, o curso se desafia a pensar o campo, enquanto ciência e profissão, numa "área do conhecimento em interseção, sujeita à instabilidade e crises, de uma constante (re) organização teórica" (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011). São vários os fatos que marcam estes desafios. O primeiro foi a gestação do curso. Ele tem os seus primórdios no ano de 1986, quando, antevendo o fortalecimento do município como agente federativo, o então diretor do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação (ILCE) do Campus de Araraquara, decidiu investir na criação do curso (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011).

Esse era um momento de crise, de letargia do ensino, onde muitos acreditavam que seria o fim do bacharelado em Administração Pública (COELHO, 2006). Logo, pensar um curso, neste momento, ia na contra-mão do movimento, pois colocava-se em dúvida (pelo senso comum) a utilidade deste curso (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011). Tal característica é evidenciada na fala de um dos responsáveis por pensar o curso de Araraquara:

Propor e implantar um curso de Administração Pública naquele momento [1989-92] de crise do Estado não foi tarefa fácil. Nós acreditávamos no novo Estado democrático, mas a ideia de gestão pública [na acepção sociocêntrica] ainda era um pouco vaga.

Em 1991 — dois anos depois de o curso ser implantado —, enquanto discutíamos a primeira reforma curricular, assistíamos ao enxugamento da máquina estatal e ao esfacelamento das instituições políticas desferidos pelo governo Collor.

Era complicado, em pleno Consenso de Washington você retomar a discussão do Estado, a gente se passava um pouco como visionário no âmbito da universidade. Perguntas do tipo “para que serve esse curso?” eram comuns.

Mantivemos nossa proposta. Em meio à crise fiscal, ao processo de privatização e ao desmonte administrativo no governo Collor, procuramos focar os municípios. Achamos que era importante resgatar esse nível de governo diante do processo de descentralização em curso pós-Constituinte de 1988 (COELHO, 2006; COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011)

Na época, o projeto de constituição do curso foi justificado pelas seguintes situações:

- Havia uma constatação da necessidade de que as administrações municipais viriam promover mudanças de ordem qualitativa em seus aparatos administrativos, para obter maior racionalidade de decisões e maior eficiência na efetivação dessas decisões;

- Havia a percepção de que as administrações municipais, mesmo sob os “entraves” anteriores à Constituição de 1988, estavam permeáveis e suscetíveis às pressões sociais por ações que pudessem redundar em benefícios às sociedades locais;
- Foi realizado um diagnóstico da existência, no Estado, de apenas “dois cursos de Administração Pública (sic), sem preocupação específica com o âmbito municipal, ambos na capital do Estado” (computando-se como tal o da FEA/USP, além do da FGV);
- Havia a convicção de que a Universidade (em particular a UNESP) poderia contribuir com os municípios, por meio da formação de quadros para tarefas na administração municipal (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011).

Fonseca, Capela e Pires (2010) defendem que este foi um projeto até certo ponto visionário, à medida que se antecipou à própria Constituição de 1988, em uma de suas premissas fundantes, que é a do aprofundamento da descentralização federativa do Estado no Brasil e da valorização do município como lócus de atuação da Administração Pública.

Coelho, Olencki e Celso (2011, p.1721) enfatizam que este ideário “de novas formas organizativas na sociedade democrática” embasou o objetivo do curso, que era formar bacharéis capacitados a realizar intervenções em organizações voltadas para interesses coletivos, bacharéis esses que poderiam exercer funções diretivas em órgãos e entidades de caráter social voltada às diversas atividades produtivas, normativas, assistenciais e cooperativas.

Defende-se que EAESP/FGV, UNESP e EG/FJP são as instituições de ensino que mantiveram vivo o ensino de graduação em Administração Pública no país, contribuindo com sua perpetuação, bem como referenciando o (re) surgimento de bacharelados em AP e correlatos a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (COELHO, 2006; COELHO; NICOLINI, 2013; COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011; NICOLINI, 2007; VENDRAMINI, 2013). Coelho, Olencki e Celso (2011) acentuam que, apesar de alguns obstáculos como identidade difusa, escassez de material didático e carência de corpo docente, estes três cursos tornaram-se tradicionais (e os mais conhecidos) e indicados como os melhores nos rankings do MEC e “guias de estudantes” (COELHO; OLENSCKI; CELSO, 2011).

Neste sentido, pontuam Fonseca, Capela e Pires (2010) que o curso de Bacharelado em Administração Pública da UNESP/FCL-Ar tem uma trajetória marcada por pressões e demandas internas e externas, em busca de um projeto político-pedagógico capaz de responder aos desafios acadêmicos e de formação profissional que são identificados por suas lideranças no contexto mais amplo das conjunturas econômicas, sociopolíticas e educacionais do país e no contexto do debate científico do que hoje se denomina “Campo de Públicas”. Fato é que até o momento já foram realizadas quatro reformas nas estruturas curriculares do curso e uma quinta está em andamento, para que o curso se enquadre nas novas diretrizes curriculares do Campo de Públicas.

Na instituição, o esforço permanente de reformulação e inovação curricular é visto como uma forma de contribuição para a materialização de uma trajetória formativa dos egressos que resulta, por um lado, numa capacitação profissional sempre atualizada (permitindo acesso a empregos públicos e privados na área e a cursos de pós-graduação em diversas instituições) e, por outro lado, numa efervescência que dá ao projeto político-pedagógico um caráter aparentemente provisório (na verdade, avesso a sedimentações acomodativas), problematizando as relações didático-pedagógicas na sua quotidianidade (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011).

Hoje, o curso tem a difícil tarefa não apenas de proporcionar formação de qualidade a seus egressos - ou seja, eficiência na construção e socialização do conhecimento -, mas também a incumbência de manter seu projeto político-pedagógico em constante diálogo com os avanços multidisciplinares das ciências humanas, sociais e aplicadas que o conformam- logo, deve ter eficácia científica - , sem deixar de preocupar-se com a empregabilidade e o desenvolvimento de pessoas com consciência crítica e formação superior, postas à disposição da sociedade – culminando na eficácia socioeconômica do curso (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011).

No início desta seção, foi dito que a história do bacharelado em administração pública da UNESP é um reflexo da permanente busca pelo pensar da área. Este fato é evidenciado pela constante participação do mesmo nas atividades de articulação do “Campo de Públicas” no Brasil (FONSECA; CAPELLA; PIRES, 2011). A exemplo destas atividades, cita-se:

- O curso idealizou e participa ativamente do Encontro Nacional de Estudantes de Administração Pública (ENEAP);

- Os professores da casa mediam e participam do fórum de coordenadores do Campo de Públicas;
- Um dos professores do departamento mantém um blog atualizado sobre o Campo de Públicas;
- Houve o lançamento de edições especiais da revista Temas de Administração Pública, que é editada pela UNESP (Araraquara), objetivando discutir o panorama do ensino de públicas no Brasil (VENDRAMINI, 2013);
- Há uma participação ativa na Diretoria da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas – ANEPCP.

Todo esse panorama que foi apresentado já justificaria a escolha da UNESP como objeto de estudo, destacando entre outras características, o tradicionalismo, a busca pela inovação e a capacidade de influência. Adiciona-se, porém, que nesta organização há certa dificuldade de se estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Esta dificuldade foi identificada em 2006 por Coelho e permanece viva nas discussões dos corredores das salas de aula.

Acentua-se que o estágio é o momento de conciliação entre a teoria e a prática, e sendo essa difícil de estabelecer, se fazem necessárias investigações acerca deste objeto. De acordo com Coelho (2006) na UNESP há um vínculo frágil com o setor público e há insuficiência de projetos de iniciação científica e extensão acadêmica. Em uma entrevista, um professor da UNESP disse ao pesquisador que:

Em administração pública é vital um ensino superior que articule o ‘pensar’ e o ‘fazer’, que conecte a academia à realidade do Estado e até mesmo do terceiro setor. E aqui [na UNESP] essa aproximação ainda é incipiente. Então o grande problema que a gente tem no curso é esse distanciamento da escola do dia-a-dia do setor público. Isso prejudica a formação [acadêmica] do aluno no sentido de aplicação dos conhecimentos adquiridos (COELHO, 2006, p.135).

4.1.1 O contexto geopolítico do curso

Como já explicitado anteriormente, o objeto de estudo desta dissertação é o estágio supervisionado obrigatório do curso de Administração Pública da UNESP de Araraquara. Nessa seção será tratado o contexto geopolítico do curso. Essa contextualização foi guiada por cinco dimensões analíticas, que se entrelaçam e interferem diretamente na oferta de vagas para o estágio e na dinâmica de sua execução.

Na primeira dimensão, a econômica, buscou-se delinear o perfil econômico regional, capaz de influenciar as demandas por políticas públicas e as ofertas de políticas públicas. Além do mais, influencia a oferta de vagas de estágio para alunos que almejam o mercado de trabalho na iniciativa privada. Neste sentido, destaca-se que Araraquara é um importante pólo regional, que atrai consumidores de dezenas de outras cidades, possui um movimentado e sólido comércio atacadista e varejista, além de uma gama enorme de empresas prestadoras de serviços (BASSETTO, 2014; TOLEDO; PRANDO; COLOMBO, 2015) que empregam força de trabalho intensiva (JARDIM; PORCIONATO, 2014).

O município tem integrado, em sua estrutura, características peculiares e díspares. Observa-se a existência de um setor agrícola estabelecido em moldes capitalistas modernos (TOLEDO; PRANDO; COLOMBO, 2015) com destaque para a produção da cana - cultivo que representa 88,94% dos hectares plantados - e da laranja, - espécie que ocupa 3,73% das áreas cultivadas (SEADE, 2016). Dispõe ainda de um setor industrial significativo, marcado pela existência de indústrias diversas tais como: têxtil, de máquinas e equipamentos, de alumínio e cervejaria. Apresenta ainda um parque industrial associado à produção de suco concentrado de laranja e à produção açucareira. Vale destacar que a indústria de alimentos e bebidas representa o maior espectro empresarial do município (RAIS, 2016). Por fim, há um setor técnico-científico, constituídos por servidores e empregados públicos ligados a universidades, aos órgãos administrativos de planejamento estatal e municipal (dentre outros) (TOLEDO; PRANDO; COLOMBO, 2015), os quais serão detalhado ao longo deste texto. No total, Araraquara dispõe de 6.557 organizações que estão aptas a ofertar vagas de estágio. Para se ter um dimensionamento comparativo, a tabela 1 evidencia a quantidade de empresas privadas (com CNPJ ativo) em municípios paulistas que ofertam cursos do Campo de Públicas.

Tabela 1 - Identificação do potencial municipal em ofertar vagas de estágio na iniciativa privada

Município	População	Empresas Privadas	Proporção população/CNPJ
Araraquara	219.631	5.683	38,6
Limeira	286.882	6.797	42,2
São Bernardo do Campo	791.459	13.939	56,8
São Paulo	11.581.798	271.717	42,6

Fonte: Elaboração Própria, dados extraídos da Fundação Seade e RAIS

Como pode se perceber, Araraquara apresenta uma competitividade, em termos de oferta, maior que os outros municípios. Nota-se que há, proporcionalmente, um número menor de empresas com CNPJ ativo, logo os estudantes concorrem em um número maior por uma possível vaga. Contudo, salienta-se que a estrutura produtiva disponível é caracterizada por vários potenciais ofertantes de vagas de estágio.

Uma oportunidade seria as empresas privadas que detêm projetos de responsabilidade social. Como exemplo cita-se as instituições financeiras tais como Bradesco Seguros S.A., Banco do Brasil, Itaú Unibanco Holding S.A. e o Banco Santander. Há também, grandes empreendimentos industriais e de serviços tais como: CPFL Energia S.A., Embraer S.A., ABB, Ambev, Syngenta, GasBrasiliano, Fundação INEPAR, Viação Paraty, Chalu Imóveis e Unimed. Outra possibilidade são as empresas de consultoria para o setor público tais como a MITRA.

Ampliando o leque de opções, têm-se as organizações do terceiro. Segundo o IBGE Cidades (2016) o município de Araraquara apresenta 608 entidades sem fins lucrativos. Comparativamente, Limeira dispõe de 690, São Bernardo do Campo, 2.149 e São Paulo, 41.913. A tabela 2 detalha as opções disponíveis por grupo de classificação. Pode-se notar que Araraquara apresenta melhores oportunidades que Limeira, contudo São Bernardo do Campo e, principalmente São Paulo, dispõem de uma situação muito mais confortável em termos de vagas em potencial.

Tabela 2 - Potencial municipal em ofertar vagas de estágio em organizações do terceiro setor

Grupo de classificação	Araraquara	Limeira	São Bernardo do Campo	São Paulo
Habitação	1	1		25
Saúde	9	8	18	590
Cultura e recreação	73	64	99	1.921
Educação e pesquisa	74	114	263	4.003
Assistência social	71	37	135	2.352
Religião	101	129	402	6.685
Instituições políticas	76	76	94	2.497
Meio ambiente e proteção animal	1	3	13	162
Desenvolvimento e defesa de direitos	41	62	81	1.379
Outras instituições	161	196	1.044	22.292
<i>Total</i>	<i>608</i>	<i>690</i>	<i>2.149</i>	<i>41.913</i>
<i>População/oportunidade</i>	<i>361,2</i>	<i>318,3</i>	<i>102,2</i>	<i>5,2</i>

Fonte: Elaboração Própria com dados extraídos do IBGE Cidades (com referência ao ano de 2010)

Por fim, os discentes do Campo de Públicas podem pleitear vagas de estágio na administração pública. Na tabela 3 evidencia-se uma síntese das opções disponíveis.

Tabela 3 – Potencial municipal em ofertar vagas de estágio em na Administração Pública

Grupo de classificação	Araraquara	Limeira	São Bernardo do Campo	São Paulo
Setor Público Federal	5	1	8	276
Setor Público Estadual	6	1	2	142
Setor Público Municipal	3	5	7	73
Setor Público – Outros	0	1	0	1
Empresa Estatal	29	26	68	1.373
<i>Total</i>	<i>43</i>	<i>34</i>	<i>85</i>	<i>1.865</i>
<i>Proporção população/oportunidade</i>	<i>5.107,7</i>	<i>6.459,7</i>	<i>2.583,9</i>	<i>117,8</i>

Fonte: Elaboração Própria com dados extraídos do RAIS (com referência ao ano de 2014)

Nota-se que Araraquara apresenta um contingente total de 43 organizações públicas capazes de ofertar vagas de estágio. Proporcionalmente, este número é maior do que o do município de Limeira. Um dado que chamou a atenção é o referente ao Setor Público Federal e o Setor Público Estadual, em Araraquara há unidades em um número próximo ao de São Bernardo do Campo.

Nessa primeira dimensão analítica, percebe-se que Araraquara apresenta elevado potencial para vagas de estágio. Está em uma situação não tão confortável quanto São Paulo e São Bernardo do Campo, porém, em algumas atividades está melhor posicionada do que Limeira. Reconhece-se que este potencial pode ser limitado pela cultura local, que tem forte influência com as características da população, segunda dimensão que foi considerada por esta contextualização.

Indica-se que a dinâmica populacional interfere, sobretudo na atuação dos estagiários, isso porque cada perfil populacional demanda produção de políticas públicas específicas. Em decorrência, as instituições com potencial para ofertar vagas de estágio se organizam, voluntariamente ou involuntariamente, em torno das variáveis que serão descritas no próximo parágrafo. Conhecê-la, é fundamental para uma compreensão da dinâmica em que o estágio ocorre.

Segundo a Fundação Seade (2016), Araraquara abarca uma área de 1.003,63 km², que abriga uma população de 219.631 habitantes, cuja densidade demográfica corresponde a 218,84 Habitantes/km² e cuja taxa geométrica de crescimento anual da população (de 2010 para 2015) foi de 1,05% ao ano. Essa população apresenta uma qualidade de vida relativamente alta, ocupando a décima primeira posição no Índice FIRJAN de Desenvolvimento Humano (FIRJAM, 2016). Já no Índice Paulista de Responsabilidade Social – IPRS, está no Grupo 1 - Municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais (SEADE, 2016). O município dispõe de

uma infraestrutura urbana de bom nível, com níveis de atendimento à coleta de lixo, ao abastecimento de água e à oferta de esgoto sanitária próxima aos ideais, sendo respectivamente, 99,96%; 99,43% e 98,89% (SEADE, 2016). Por fim, no que tange especificamente, à desigualdade social, medida pelo coeficiente de Gini, é de 0,42 (IBGE CIDADES, 2016).

A terceira dimensão analítica relaciona-se diretamente à dimensão anterior e diz respeito às finanças municipais. Mancini e Pires (2014) observaram que o município de Araraquara faz parte de um grupo minoritário¹ que detém privilégios no âmbito das finanças municipais, sobretudo nos aspectos de autonomia fiscal e capacidade orçamentária de executar suas políticas públicas. Salienta-se que “Araraquara é um município com um nível relativamente alto de receitas, e sua disponibilidade orçamentária per capita (já deduzidos os eventuais déficits e/ou superávits de cada ano) é 13% superior à dos municípios brasileiros” (MANCINI; PIRES, 2014).

Estes dados das finanças públicas podem ser um indicativo de que os departamentos e órgãos vinculados à administração pública municipal podem implementar um grande volume de políticas públicas, logo haveria espaço para a contratação de estagiários.

A última categoria analítica diz respeito às características geoespaciais da região onde o curso foi instalado. Araraquara é uma cidade do interior paulista que fica a 277 quilômetros da capital paulista. A cidade é alvo de grandes investimentos empresariais, em diversos ramos. Apóia também, pequenos e médios empreendedores com políticas específicas tais o programa Incubadora de Empresas de Araraquara, o polo tecnológico de informática, a oferta de infraestrutura para a implantação de quiosques, a instalação da “Feira Noturna - Negócio no Campo” e dos festivais “Delícia do Milho” e do “Pastel e Caldo de Cana”; a disponibilização de incentivos fiscais municipais e a implantação do programa de Compras Governamental inclusivo (CAMPANHA, 2016).

Adicionalmente, é sede administrativa da Região Administrativa Central, que é formada por 26 municípios distribuídos em 11.094 km², área equivalente a 4,47% do estado. A população da Região Administrativa Central, na qual Araraquara está localizada, é de 991.217 habitantes, ou 2,3% do total do Estado de São Paulo, segundo os dados da Fundação Sistema Estadual Análise de Dados (SEADE) para 2015. O

¹ Pertence à classe dos municípios brasileiros que possuem mais de 100 mil habitantes (esta classe representa 5% dos municípios) e que, em tese, apresentam superioridade de capacidade arrecadatória, por conta da estrutura local mais desenvolvida.

produto interno bruto da região administrativa representava em 2013, 1,7% do PIB Estadual. Em 2015, a região foi responsável por 4,96% das exportações do estado.

Em relação às vias de acesso ao município e à região central, delimita-se que a SP-310, que faz a ligação com as regiões de Campinas e de São José do Rio Preto, é a principal rodovia de acesso. Além do mais, Araraquara é dotada de um importante entroncamento ferroviário, com ligações ao norte, leste e oeste do estado, provendo o transporte de cargas. Indica-se ainda, que o município fica próximo à hidrovía Tietê-Paraná. No mais, existem nas proximidades da região central, aeroportos regionais que fazem o transporte aéreo.

4.2. Descrição dos procedimentos metodológicos que foram utilizados na coleta de dados

Além das classificações ditas anteriormente, indica-se que esta pesquisa foi realizada com base na triangulação de três fontes de dados: pesquisa documental, realização de entrevistas e aplicação de questionário por *survey*.

A pesquisa documental é um método que busca identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica, nesse caso, os relatórios de estágio e documentos adjacentes da instituição objeto de estudo. A análise documental extrai um reflexo objetivo da fonte original, permitiu a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, e contextualizou os fatos em determinados momentos (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012).

Teve como fonte os relatórios de estágio que foram produzidos pelo curso de Administração Pública no período compreendido entre 2014 e 2015. Estes anos foram definidos, pois, eram os mais recentes, proporcionando uma avaliação das características atuais do curso. Indica-se que a pesquisa documental permitiu a caracterização do perfil dos relatórios de estágios que já foram produzidos em termos de: Estrutura do trabalho; Temas abordados; Orientador; Local de realização do estágio; Principais atividades desenvolvidas. Adicionalmente analisou-se a relação entre a teoria e a prática, evidenciando que aspectos dos projetos pedagógicos se fizeram presentes nos relatórios de estágio.

A relação entre a teoria e a prática foi obtida por meio da localização de conceitos e palavras-chaves presentes nos ementários e nos projetos pedagógicos de cada curso e que se repetiram nos relatórios de estágio. O primeiro procedimento

consistiu na identificação de temas relevantes às disciplinas por meio da leitura das ementas. O segundo procedimento foi a localização destes temas nos relatórios produzidos, para tanto utilizou-se a ferramenta de localização do *Mendeley*. O terceiro procedimento se resumiu na alimentação de uma planilha no *Excel* que permitiu o cruzamento das informações. O quarto procedimento representou a classificação dos relatórios em relação à multidisciplinaridade e ao aprofundamento do tratamento.

O segundo procedimento, foi a realização de entrevistas. Segundo Collis e Hussey (2005), as entrevistas são métodos de coleta de dados nas quais perguntas são feitas a participantes selecionados para descobrir o que fazem, pensam ou sentem; Elas facilitam a comparação de respostas e podem ser feitas pessoalmente, por telefone ou por computador, e conduzidas individualmente. A entrevista é um método apropriado quando:

- É necessário entender o construto que o entrevistado usa como base para suas opiniões e visões sobre uma determinada questão ou situação;
- Um objetivo da entrevista é desenvolver um entendimento do "mundo" do respondente, de modo que o pesquisador possa influenciá-lo, de forma independente ou colaborativa (como pode acontecer com pesquisa de ação);
- A lógica passo a passo de uma situação não está clara;
- O assunto é altamente confidencial ou comercialmente sensível;
- O entrevistado pode ser mais relutante em ser sincero sobre o assunto em outra situação do que confidencialmente em um encontro pessoal.

As entrevistas podem ser abertas, semiestruturadas e fechadas. Na condução desta pesquisa foram utilizados roteiros semiestruturados para a coleta dos dados, obtidos por meio de entrevistas conduzidas junto aos professores. Para a definição da amostra foram adotados os seguintes parâmetros:

- Considerando-se que no curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara são 19 professores (2016), buscou-se definir uma amostra representativa, para que as entrevistas fossem realizadas.

- Para tanto, de forma a definir uma amostra adequada, foram utilizados os seguintes parâmetros estatísticos: (i) margem de erro de 10%; (ii) intervalo de confiança de 95%.

Destaca-se que o intervalo de confiança utilizado é adequado para pesquisas na área de ciências sociais aplicadas (LEVIN, 2004). A margem de erro, normalmente é um critério definido pelo pesquisador, sendo consideradas adequadas aquelas entre 5 e 10% para pesquisas sociais.

- Tendo isso em consideração, a partir de uma população de 19 professores no curso, mantidos os parâmetros mencionados, objetivou-se a realização de 17 entrevistas. É importante mencionar que quando a população é pequena, a amostra não difere muito do total da população.

Para a realização das entrevistas se preparou um tópico guia (Apêndice A), contendo os temas norteadores, que orientaram as entrevistas, em uma conversa relativamente aberta que durou entre uma e uma hora e meia. Essas entrevistas foram analisadas com base na estratégia da análise de conteúdo, que se caracteriza por ser um método de tratamento e análise de informações que foram consubstanciadas em um documento. A análise de conteúdo é uma técnica oportuna para a realização de exame e análises em textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) (CHIZZOTTI, 2011). É uma maneira de converter sistematicamente texto em variáveis numéricas para a análise quantitativa de dados (COLLIS; HUSSEY, 2005). Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia-se pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos ou documentos. Todos os procedimentos levam à construção de estruturas semânticas, por meio de grupos de análise. Posteriormente, são confrontados os resultados referentes a cada uma das entrevistas, em busca de fenômenos significativos e recorrentes para construir categorias de análise.

Por fim, o último procedimento, representou a aplicação de questionários. Indica-se que o questionário é uma lista de perguntas cuidadosamente estruturadas, escolhidas após a realização de vários testes, tendo em vista extrair respostas confiáveis de uma amostra escolhida, sendo o objetivo deste método, descobrir o que um grupo selecionado de participantes faz, pensa ou sente (COLLIS; HUSSEY, 2005). Nesta pesquisa os questionários foram aplicados junto aos egressos do curso de Administração Pública da UNESP/Araraquara. Estes questionários foram utilizados em *surveys* de

larga escala, viabilizados pela ferramenta *Google Docs*, que possibilitou a criação de questionários *online*. Collis e Hussey (2005) acentuam que um *survey* é uma metodologia positivista, na qual uma amostra de sujeitos é retirada de uma população e estudada para se fazerem inferências sobre essa população.

Chama-se a atenção para o fato de que a etapa inicial e mais crítica da *survey* foi a seleção da amostra. É importante garantir que a amostra não tenha viés e seja representativa da população da qual é retirada. A literatura indica que, em média, 7% dos questionários enviados são respondidos. Desse modo, para se alcançar representatividade, o questionário foi enviado para a maior quantidade possível de alunos (egressos) do curso de Administração Pública da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara. Tendo em vista a dificuldade de acesso aos egressos, utilizou-se como população todos aqueles participantes de um grupo de ex-alunos do curso de uma importante rede social (o *Facebook*).

Destaca-se que são 759 ex-alunos que participam de tal grupo. Nesse sentido, calculou-se uma amostra e identificou-se a quantidade de ex-alunos que precisariam responder ao questionário, de forma que se conseguisse inferir seus resultados para a população indicada (os 759 egressos do curso, participantes do grupo na rede social). Mantidos os mesmos parâmetros estatísticos utilizados para a definição de amostra de professores entrevistados (margem de erro de 10% e intervalo de confiança de 95%), essa amostra foi composta de 86 egressos respondentes do questionário. Enfatiza-se que essa é a quantidade mínima de respondentes de forma a ser possível a inferência, com 10% de erro e 95% de intervalo de confiança. Se a quantidade de respondentes for superior a esse número, maior confiabilidade e menor margem de erro são aferidas aos resultados.

Fundamentando-se na metodologia de Zopiatis e Theocharous (2013) e na metodologia de Lam e Ching (2007) e seguindo as orientações delimitadas para a metodologia *survey*, desenvolveu-se um questionário quantitativo de quatro seções (Apêndice B) para compreender os elementos fundamentais que contribuem para o sucesso do estágio e mensuram o potencial impacto do estágio na intenção do aluno de prosseguir uma carreira no Campo de Públicas. A primeira seção do questionário, abarca questões sobre a preparação para o estágio, visou determinar as opiniões e impressões que os estudantes tinham antes da experiência real. A segunda buscou reunir as opiniões e impressões sobre a forma como o supervisor da instituição concedente acolheu e organizou a experiência. A terceira seção exigiu dos alunos a reflexão e

avaliação sobre o valor de sua experiência de estágio. Por fim, a quarta seção recolheu informações demográficas que contribuíram para a análise dos dados.

5 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. No capítulo 2 ficou evidenciada a relação entre a realização do estágio e a complementação da formação discente (BINDER et al., 2015; DAUGHERTY, 2011; GAMBOA; PAIXÃO; JESUS, 2013; HEJMADI et al., 2012; MARTIN; WILKERSON, 2006; MOGHADDAM, 201; SILVA et al, 2015; VENDRAMINI, 2013), sugerindo que as instituições de ensino devam conciliar o ensino e a prática (SALM et al., 2011). A união de teoria com a prática tem levado a uma formação ampla e tecnopolítica (SILVA et al., 2015), o que proporciona a compreensão dos fatos e contextos, unindo conhecimento e habilidades (VENDRAMINI, 2013; GAMBOA; PAIXÃO; JESUS, 2013). É esta relação que será objeto de exploração nas próximas seções. Será dada especial ênfase à dinâmica do estágio (características do programa), aos resultados diretos (contribuições para a formação discente e para o fortalecimento do curso) e indiretos (impactos nos indicadores de carreira).

5.1 Relação entre os projetos pedagógicos e os relatórios de estágio obrigatório supervisionado

Sugere-se, de início, que o estágio seja uma oportunidade para que os estudantes apliquem, na prática, conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica. A fim de evidenciar a relação, caso existente, entre os projetos pedagógicos e os relatórios de estágio elaborados pelos graduandos dos cursos do Campo de Públicas, realizou-se, em um primeiro momento e com caráter exploratório, uma análise documental dos relatórios produzidos pelos alunos do curso de administração pública da UNESP-Araraquara.

Constatou-se que entre 2014 e 2015 o curso de Administração Pública da UNESP-Araraquara produziu 166 relatórios, 95,18% dos quais apresentados na forma de relatório de estudo de caso/situação, 3,61% formatados como monografias científicas e 1,20% como artigo científico. Entre os temas referenciados pelos relatórios estão:

- *Accountability*, transparência, prestação de contas, acesso à informação e Governo eletrônico;
- Administração municipal e desenvolvimento municipal;
- Análise organizacional, relações de trabalho, estrutura organizacional, Organização, sistemas e métodos e cultura organizacional;
- Avaliação de processo; análise de processo e desempenho organizacional;
- Atendimento no serviço público;
- Atuação profissional e estágio;
- Estudo de políticas públicas (saúde, educação, previdência, inclusão, financiamento público);
- Compras públicas, contrato administrativo e licitações sob a ótica da administração pública e fornecedores;
- Concessão de serviço público, Parceria público-privado, convênio e consórcio
- Consultoria
- Contabilidade pública, receitas orçamentárias e tributos, Orçamento público e transferências intergovernamentais;
- Direito: penal, tributário, administrativo e Humano, Defensoria Pública
- Ética
- Gestão de Pessoas; de projetos, patrimonial e gestão sustentável
- Internacionalização
- Motivação no serviço público
- Partido político
- Planejamento: estratégico, orçamentário e urbano
- Serviços bancários
- Tecnologia da informação e comunicação
- Terceirização
- Terceiro setor
- Transporte ferroviário

Notou-se que os estágios foram executados prioritariamente em órgãos da administração pública direta (40,96%) via prefeituras e unidades da administração estadual. Outro destaque são as instituições de ensino, que deram oportunidade para 21,08% dos estagiários, principalmente nos departamentos da própria UNESP. Os estágios restantes foram realizados em empresas privadas (13,86%), de economia mista (7,23%), de consultorias (6,02%), em organizações não governamentais (9,64%) e na administração pública indireta (0,6%). Entre as atividades vivenciadas pelos discentes nestas organizações, as mais recorrentes foram sintetizadas no quadro 2. Nota-se um heterogeneidade de ações, algumas simples e rotineiras, contudo, necessárias ao desenvolvimento da organização concedente. Estas não agregam conhecimentos aplicados, difundem, porém, a cultura do trabalho. Entre as atividades agregadoras, destaca-se o auxílio em processos licitatórios e execução de projetos.

Quadro 2 – Descrição das atividades desenvolvidas pelos estagiários

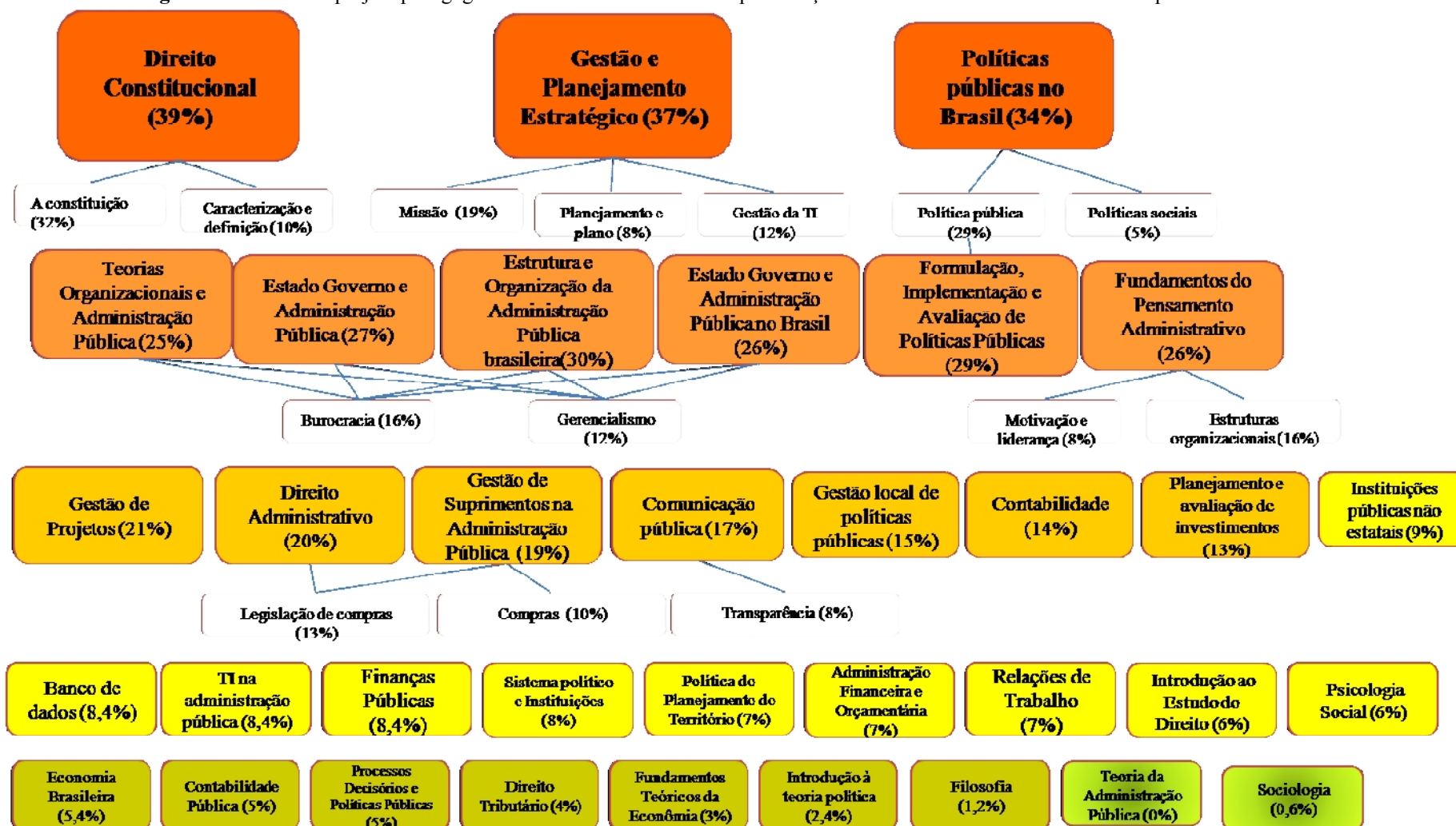
Atividades simples	Atividades agregadoras
Proceder à organização física do local (proposição e manutenção de layout)	Acompanhar e auxiliar nas fases de um processo licitatório
Elaborar ofícios, memorandos, requisições e documentos afins	Executar controle das despesas e elaborar balanços orçamentários
Realizar o levantamento patrimonial e controlar entrada e saída de materiais	Buscas de projetos e convênios para o terceiro setor
Realizar a gestão de documentos: digitalização, arquivamento e movimentação	Promover condições mínimas para a solicitação de selo de OSCIP
Propiciar troca de informações internamente	Proceder à abertura e montagem de Processos
Elaborar e/ou Alimentar bancos de dados	Auxiliar nas atividades de recrutamento e seleção
Executar serviços bancários	Elaboração de diagnósticos
Realizar o Cadastro para mala direta	Revisar projetos
Conferência mensal de ponto	Acompanhar o processo de negociação
Participar da organização de eventos	Desenvolvimento das ferramentas de gestão
Auxílio as atividades de pesquisa	Elaborar notas técnicas e induzir demandas
Identificação de clientes em potencial	Acompanhar execução de contratos
Protocolar e distribuir documentos	Prestar atendimento ao público
Registrar atividades	Ofertar consultorias
Atender ligações telefônicas	Elaborar relatórios e estatísticas
Realizar prestação de contas	Elaborar do plano diretor
Organizar arquivos	Comercializar bens e serviços
Execução de atividades pedagógicas	Dar suporte às atividades de fiscalização de arrecadação orçamentária

Fonte: Elaboração própria (2015)

Outro fato observado diz respeito às orientações docentes. Constatou-se a concentração das orientações, principalmente em 2 professores do curso que, no conjunto, orientaram 50% dos estágios.

No que tange à influência do projeto pedagógico nos relatórios, notou-se que, em média, 14,1% das ementas indicadas pelo projeto pedagógico são referenciadas nos relatórios produzidos. As disciplinas com maior tratamento recebido são: Direito Constitucional (presente em 39% dos relatórios); Gestão e Planejamento Estratégico (visível em 37% dos relatórios); e Políticas Públicas no Brasil (disciplina abordada em 34% dos relatórios). Já as disciplinas que foram menos referenciadas foram Filosofia (1,2%), Teoria da Administração Pública (1%) e Sociologia (0,6%). A figura 4 ilustra esses resultados.

Figura 4 - Reflexo do projeto pedagógico nos relatórios da UNESP: apresentação dos índices indicativos de cada disciplina



Fonte: Elaboração própria (2016)

Por esses dados percebe-se que os relatórios são dotados principalmente de caráter instrumental e técnico. O objetivo do projeto pedagógico, de despertar a análise crítica, fica relegado a segundo plano, fato este espelhado pelo baixo índice de indicação dos conteúdos humanistas, próprios das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Teoria da Administração Pública e Economia Brasileira. Nota-se que, em muitos casos, os alunos apresentam em seus relatórios os conteúdos de Direito Constitucional, indicando as leis e normativas aplicáveis à realidade organizacional. Contudo, não elaboram uma análise crítica das virtudes e fragilidades existentes em cada aparato legal.

Da figura 4 chama atenção o fato dos alunos darem um tratamento diferenciado aos temas burocracia e gerencialismo, os mais dominantes nos relatórios analisados. Este fato pode ser justificado por duas vertentes: a primeira explicitada no contraponto recente, proporcionado pela reforma gerencial ao modelo burocrático da administração pública, o que o deixa em evidência e sugere um “modismo intelectual”; o segundo, complementar ao primeiro, diz respeito ao fato de serem assuntos comuns a várias disciplinas, o que aumenta o conhecimento teórico sobre os mesmos. Na mesma medida, notou-se um tratamento especial ao tema das estruturas organizacionais, via explicitação de organogramas. Também chamou atenção o baixo tratamento dado à disciplina que caracteriza o campo do ensino em administração pública, a Teoria da Administração Pública, tema presente em apenas dois relatórios, por meio da indicação de um único autor, Denhardt.

Além da análise espelhada do projeto pedagógico junto aos relatórios produzidos, procedeu-se ao cruzamento de duas dimensões, a multidisciplinaridade e o aprofundamento do tratamento em cada disciplina, para a classificação dos relatórios. Essas dimensões foram derivadas das características do projeto pedagógico e do regulamento de estágio, tal como apresentado a seguir:

Uma das principais marcas do curso, frequentemente vista como sendo um dos seus pontos fortes, é a da multidisciplinaridade. Trata-se de um componente estrutural grandemente facilitado pelo caráter multidepartamental da FCLAr/UNESP. Na estrutura vigente as disciplinas obrigatórias são oferecidas por docentes oriundos de dez áreas de conhecimento, vinculadas a seis Departamentos da FCLAr/UNESP (UNESP, 2008, p.11).

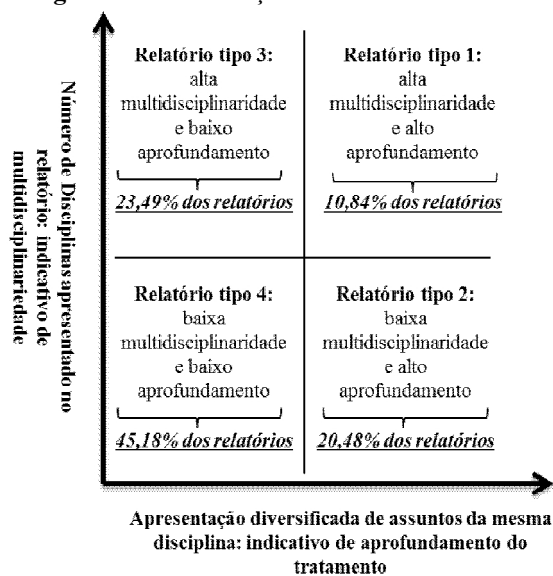
O objetivo do estágio curricular supervisionado é [...] [o] aprofundamento dos conhecimentos teóricos à luz de experiências concretas de atuação, propiciando oportunidades de articulação entre os conceitos e técnicas estudadas e a prática administrativa desenvolvida nas organizações (UNESP, 2012, p.1).

A multidisciplinaridade se materializou na indicação de conteúdos diversos, pertencentes a disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. Já o aprofundamento do tratamento em cada disciplina correspondeu à indicação, nos relatórios, de vários assuntos pertencentes à mesma ementa disciplinar. O resultado desta análise derivou na classificação dos relatórios em quatro categorias:

- Relatórios tipo 1, dotados de alta multidisciplinaridade e alto aprofundamento do tratamento, ou seja, são relatórios que abordam pelo menos 14% das disciplinas contidas no projeto pedagógico e que, cumulativamente, aprofundam o tratamento de cada disciplina, relatando nos relatórios ao menos 21% dos conceitos defendidos em cada ementa. Acentua-se que estes limites foram definidos pela média de frequência de cada variável;
- Relatórios tipo 2, dotados de baixa multidisciplinaridade e alto aprofundamento do tratamento, ou seja, são relatórios que abordam menos que 14% das disciplinas contidas no projeto pedagógico e que aprofundam o tratamento de cada disciplina, contendo ao menos 21% dos temas de cada ementa;
- Relatórios tipo 3, dotados de alta multidisciplinaridade e baixo aprofundamento do tratamento, ou seja, são relatórios que abordam pelo menos 14% das disciplinas do projeto pedagógico sem, no entanto, aprofundarem o tratamento de cada disciplina, abordando menos que 21% dos temas de cada ementa;
- Relatórios tipo 4, dotados de baixa multidisciplinaridade e baixo aprofundamento do tratamento.

A figura 5 apresenta os resultados desta categorização. Como se pode perceber, a grande maioria dos relatórios é enquadrada na categoria 4. Logo, são trabalhos dotados de baixa multidisciplinaridade, discutem poucas ementas (em média 8,3% das disciplinas) e não aprofundam o tratamento de cada ementa discutida, fazendo análises superficiais das realidades vivenciadas no estágio obrigatório. O tipo ideal de estágio (o que seria dotado de multidisciplinaridade e alto tratamento das disciplinas) aparece em poucos relatórios.

Figura 5 - Classificação dos relatórios da UNESP

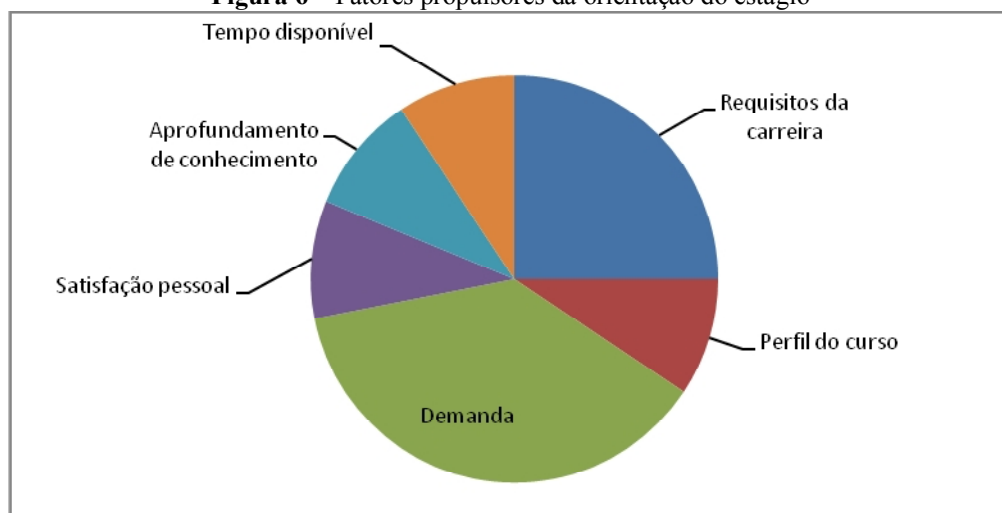


Fonte: elaboração própria (2016)

5.2 O estágio supervisionado obrigatório segundo as percepções dos docentes do curso de Administração Pública da UNESP-Araraquara

Essa seção se propõe a apresentar as percepções que o quadro docente, do curso de administração pública, tem para a figura do estágio. Para contextualizar as condições de realização do estudo, indica-se que durante a pesquisa foram entrevistados 16 docentes do quadro permanente da UNESP, professores do curso de Administração Pública. Dos entrevistados, 50% ministram predominantemente conteúdos relacionados à formação básica e 50% à formação profissional. Durante as entrevistas buscou-se identificar as percepções dos docentes em três dimensões: a motivação para orientações; as atividades realizadas durante as orientações; e as dificuldades e virtudes das orientações. Em paralelo efetivou-se uma avaliação para a figura do estágio, evidenciando o tipo ideal de estágio e possíveis alterações no formato em vigor.

A primeira dimensão analítica utilizada para avaliar as percepções dos professores a respeito do estágio foram as motivações para as orientações. Seis principais fatores foram identificados: requisitos da carreira; perfil do curso; demandas; satisfação pessoal; aprofundamento de conhecimentos; e tempo disponível, tal como ilustrado na figura 6.

Figura 6 – Fatores propulsores da orientação do estágio

Fonte: elaboração própria (2016)

Em relação aos *requisitos da carreira*, os professores indicaram que orientar estagiários é uma obrigação da carreira docente, uma tarefa básica e importante que faz parte do contrato de trabalho. Neste mesmo sentido, o *perfil do curso* se destaca como fator propulsor, pois constatou-se que muitos orientam estágios em decorrência da obrigatoriedade imposta pelo projeto pedagógico do curso, visto que o estágio é um requisito para a emissão do título de bacharel e os professores se sensibilizam com as necessidades dos alunos que os procuram. Consta-se a partir daí que a *demanda* é outra variável inerente à decisão de orientar estágio. Verificou-se que as orientações ocorrem na medida em que os alunos procuram os docentes, sendo que a escolha inicial é do aluno e o professor torna-se um ator passivo que responde de forma positiva ou negativa às demandas dos alunos.

Percebeu-se, ainda, que as demandas se relacionam com a imagem que o aluno tem do docente. Na percepção dos entrevistados, as experiências anteriores, as vivências profissionais e o relacionamento histórico constituem a visão que o discente tem do docente e isso influencia as demandas por orientações. Do mesmo modo, os entrevistados indicaram que as demandas se relacionam também com o perfil e com o momento em que as disciplinas são ministradas. Professores que ofertam conteúdos que exigem reflexão histórica ou lecionam disciplinas nos semestres iniciais/finais ficam relegados ao segundo plano. Já as disciplinas técnicas e de cunho instrumental estimulam demandas por orientações.

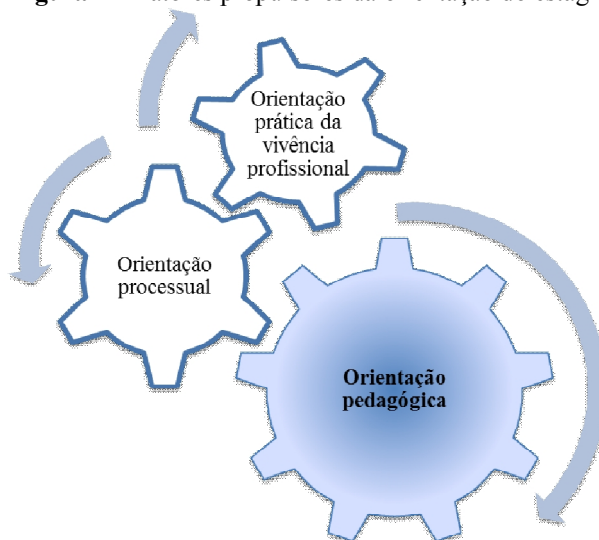
A análise documental levou à confirmação desta última percepção. Como exemplo cita-se que entre 2013 e 2015 foram elaborados 311 relatórios de estágio, dos

quais 27,3% foram orientados por um professor que ministra disciplinas de contabilidade, um conteúdo instrumental. Em contraposição, professores que ministram disciplinas teóricas, tais como Sociologia; Filosofia; Fundamentos de Teoria Econômica; e, Sistema Político e Instituições no Brasil, não realizaram orientações. Constatou-se ainda que professores que ministram disciplinas exclusivamente no primeiro ano do curso orientaram, no conjunto, 7,1% dos estágios. Do mesmo modo, docentes que ministraram disciplinas exclusivamente no último ano orientaram 13,2% dos estágios.

No que tange à *satisfação pessoal*, percebeu-se que fatores motivacionais internos, tais como o gosto pela orientação e a possibilidade de estreitar laços com discentes promovem, na visão dos entrevistados, satisfação pessoal, motivando as orientações de estágio. Adicionalmente, o *aprofundamento de conhecimento*, torna-se relevante, uma vez que parte dos docentes acredita que o estágio é uma ferramenta agregadora de conhecimento, logo necessária aos alunos, capaz de proporcionar conhecimentos e aprendizagens que a sala de aula não fornece. É também a primeira inserção no mercado de trabalho, uma experiência de vivência profissional e um importante instrumento de formação, portanto devem ser estimulados e orientados. Por fim, foi mencionado o *tempo disponível* para orientação, sendo que, em algumas falas, esse apareceu como fator limitante. Vale salientar que em termos quantitativos, constatou-se que 12,5% dos professores entrevistados não orientam estagiários. Isso se justifica por três fatores: tempo, perfil da disciplina e demanda.

Outra dimensão analítica desta pesquisa foi à identificação das atividades realizadas pelo docente durante as orientações de estágio. Na análise das falas foi possível categorizar as atividades executadas em três perspectivas (FIG.7), sendo elas orientações processuais, orientações pedagógicas e orientações práticas da vivência profissional.

Figura 7 – Fatores propulsores da orientação do estágio



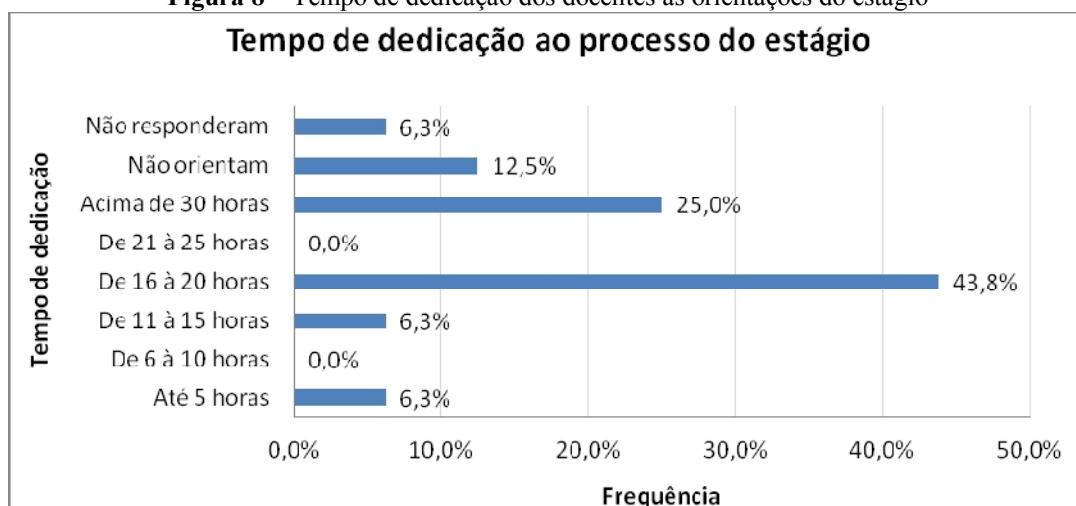
Fonte: elaboração própria (2016)

Na primeira categoria, orientação processual, foram incluídas as orientações que os docentes realizam em termos de formulários, prazos, obrigações e direitos dos estagiários; na segunda categoria, orientação pedagógica, foi computada as orientações para elaboração do projeto (definição de objetivos, metas e métodos), a identificação de referenciais teóricos (capazes de explicar e/ou explorar a vivência profissional), as orientações e correções do relatório e a emissão das avaliações. Esta foi a categoria com maior indicação, com aplicação do maior tempo; por fim na terceira categoria, orientação prática da vivência profissional, se encontram as atividades relacionadas às reflexões práticas obtidas pela vivência do estágio, com especial ênfase à execução de análises sobre projetos de intervenção, acompanhamento crítico das atividades executadas e monitoramento das mesmas.

Vale ressaltar que as três categorias não se fazem presentes na mesma medida, em cada fala. Contudo, a orientação pedagógica obteve unanimidade. Em contraposição, à orientação prática da vivência profissional, foi pouco mencionada, destacando-se duas falas: a) *“geralmente os alunos aparecem no começo do processo e depois na hora de fazer o relatório, em poucos casos dou orientação sobre o que fazer na execução das atividades do estágio”*; b) *“acabo não acompanhando o aluno nas atividades de estagiário por duas razões: primeiro, me atendo à parte acadêmica, ao projeto e ao relatório, o acompanhamento prático fica sendo uma atribuição do supervisor no local de estágio”*.

A realização das atividades docentes de orientação ao estágio demanda tempo, como apontado inicialmente. Constatou-se que, em média, cada professor dedica 20 horas em todo o processo de orientação do estágio com cada aluno. Nos extremos, houve professor que dedica apenas 5 horas e outros que dedicam mais de 30. Esses dados são ilustrados na figura 8.

Figura 8 – Tempo de dedicação dos docentes às orientações do estágio

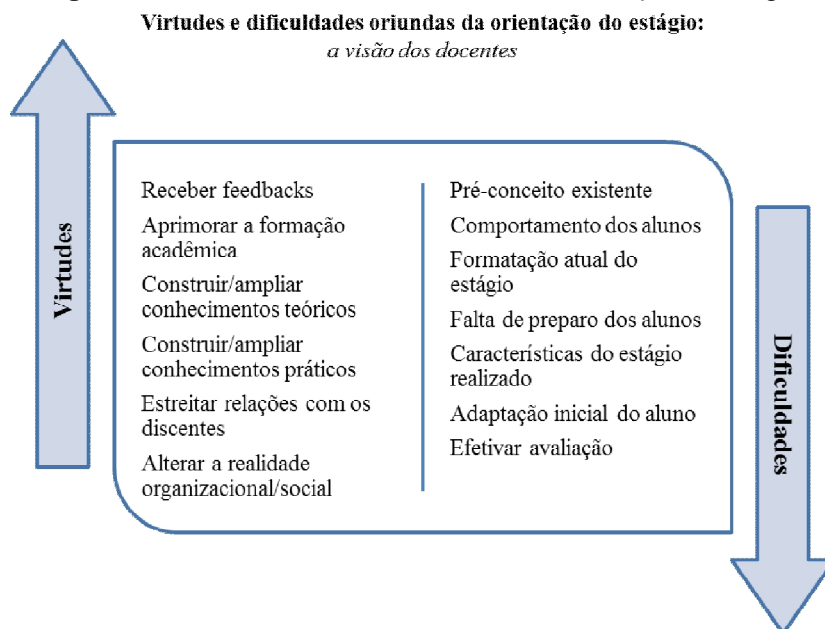


Fonte: elaboração própria (2016)

Em uma fala, um entrevistado sintetizou que a dedicação às orientações “*depende de duas variáveis, interesse e capacidade, quando o aluno é interessado e tem dificuldade leva-se em média de 30 a 40 horas para orientar todo o processo*” (entrevistado 5). Ressalta-se que a postura do aluno enquanto agente ativo da orientação foi evidenciada em diversas outras falas: os docentes aguardam o contato do aluno, se colocam à disposição para orientar desde que os alunos tomem iniciativa e se mostrem interessados nas orientações.

A terceira dimensão analítica foi a relativa às dificuldades e virtudes oriundas do processo de orientação. Constatou-se que os docentes, em sua grande maioria, apresentam certo ceticismo em relação ao estágio, denotam, por exemplo, que “*da forma como o estágio se apresenta hoje, não há grandes contribuições, tão pouco virtudes*” (Entrevistado 2) e que “*apenas 40 % das minhas orientações são virtuosas*” (Entrevistado 7). Entre as principais dificuldades, percebeu-se que o formato atual do estágio é algo que incomoda e que desencadeia outros óbices à efetividade formativa do estágio, tal como ilustrado na figura 9.

Figura 9 – Virtudes e dificuldades oriundas das orientações do estágio



Fonte: elaboração própria (2016)

Em relação às dificuldades da orientação, foi citado que há uma percepção majoritária de que o estágio é um elemento burocrático, no “senso comum” algo que deve ser feito, uma obrigação. Os docentes indicaram que os alunos, em diversos casos, iniciam os trâmites do estágio com um pré-conceito que molda e condiciona as ações, limitando a existência de condições criativas e causando práticas viciadas. Este fato é corroborado pelo despreparo (na visão dos entrevistados) dos estagiários, muitos encontrando dificuldade para organizar o texto e as ideias, efetivar pesquisa bibliográfica e revisar a literatura, coletar e analisar dados e, por fim, redigir o relatório convertendo a prática em texto reflexivo. Esse despreparo em muito se relaciona com o comportamento dos discentes, pois os alunos fazem rápido o estágio para resolver um problema imediato, aceitando estagiar em qualquer organização e não dão relevância para o que farão. Neste contexto, a desmotivação é um adjetivo constante.

Os óbices da orientação se agravam ainda mais quando se contextualiza a realidade das organizações onde o estágio é operacionalizado. As falas elencaram enfaticamente que os estágios, em muitos casos, se materializam como opções de contratação de baixo custo (“mão de obra barata”), com baixa oportunidade para construção/aplicação do conhecimento, o que leva a vivências pobres, caracterizadas por atividades rotineiras ou, em outros casos, falta de acesso aos dados necessários,

demandando do professor uma capacidade criativa para enriquecer as atividades corriqueiras. São comuns ainda, segundo os docentes, alterações no projeto do estágio, contudo a constatação destas mudanças ocorre ao final, o que dificulta a avaliação e a implementação de medidas corretivas. A avaliação de todo o processo também é problemática pela distância entre o professor e a instituição concedente: avaliar o que o aluno efetivamente realizou, o aprendizado que de fato surgiu apenas por um relatório tem limitações e ambiguidades. Diante do exposto é visível que o formato atual do estágio induz ao afastamento do professor do processo, tornando-o um ator passivo, o que limita a efetividade do estágio enquanto ferramenta agregadora do conhecimento.

Outro resultado evidenciado é o descontentamento do quadro docente com relação aos convênios estabelecidos. Na visão dos professores há um baixo índice de convênios interessantes, desafiadores e com potencial para formação profissional. Da mesma forma, há insatisfação para a regularização do estágio, os procedimentos processuais são exaustivos, com vários formulários, arcaicos e repetitivos, e inexistem um banco de dados. Com relação às virtudes, os docentes relataram que o estágio possibilita:

- *Feedbacks* do aluno: em relação aos conteúdos ministrados, às instituições concedentes e sobre o trabalho realizado;
- Viabiliza o aprimoramento da formação acadêmica: à medida que os estágios levam os discentes à busca da construção de argumentos teóricos, à redação de críticas e argumentos autônomos;
- A promoção da familiarização do orientando com a pesquisa bibliográfica e com a revisão da literatura; e
- Incentiva a continuidade da formação via programas de especialização, mestrado e cursos de outras naturezas.

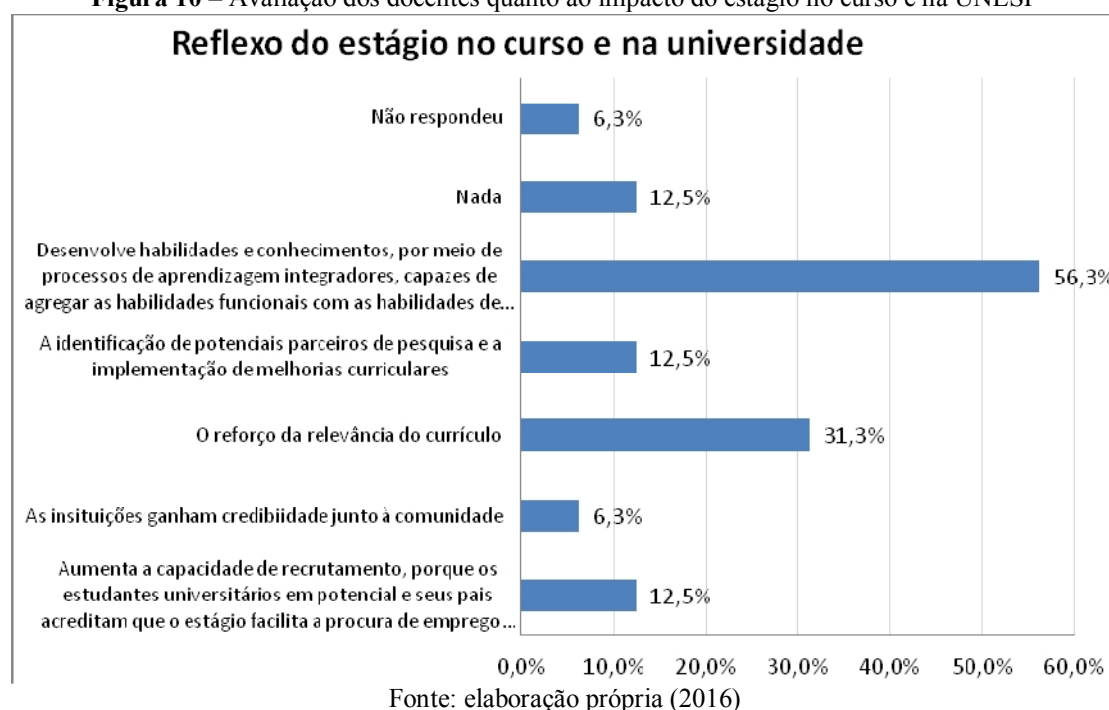
Percebeu-se que o aprimoramento da formação acadêmica guarda estrita relação com a construção e ampliação do conhecimento tanto teórico quanto prático. Uma ressalva interessante é que a construção e ampliação do conhecimento é algo inerente tanto ao docente quanto aos discentes. Diversas falas apontaram a produção acadêmica, o encontro de lacunas na literatura e a absorção de casos concretos para exemplificação durante a sala de aula como sendo virtudes das orientações. O entrevistado 11 relatou

que “o estágio se caracteriza por uma práxis que intermedia o universo da formação e o mundo concreto, é a chance de materializar a percepção da realidade, sendo capaz de unir todas as disciplinas e confrontar os valores com a ação reflexiva em torno de uma realidade prática”.

Observou-se, ainda, que a construção e ampliação do conhecimento prático é consequência, em alguns casos, da alteração da realidade social e/ou organizacional, via projetos de intervenção, o que é capaz de gerar valor agregado às instituições concedentes. Por fim, o estágio possibilita a ampliação e fortalecimento do vínculo entre o professor-orientador e o aluno, o que gera satisfação pessoal e motivações.

As virtudes do estágio se refletem ainda, no curso de administração pública e na Universidade. Constatou-se (Fig.10) que para 56% dos entrevistados o estágio desenvolve habilidades e conhecimentos através de processos de aprendizagem integradores, agregando habilidades funcionais e comunicativas. Para 31,3%, o estágio apenas reforça o currículo. Ressalva-se, contudo, que para 12,5% dos entrevistados, o estágio não gera reflexo algum na formação acadêmica.

Figura 10 – Avaliação dos docentes quanto ao impacto do estágio no curso e na UNESP



A última dimensão da pesquisa com os professores foi a avaliação que os entrevistados fizeram para a o estágio, evidenciando o tipo ideal e possíveis alterações no formato em vigor. Em síntese (FIG.11), os professores dispõem de três definições para o que o estágio é na prática: para alguns (25%) é uma obrigação curricular; para

outros (25%) é uma oportunidade de inserção profissional; e tem aqueles (44%) que sintetizam o estágio supervisionado obrigatório do curso de administração pública da UNESP-Araraquara como sendo uma oportunidade de conciliar teoria e prática.

Figura 11 – Avaliação dos docentes quanto ao impacto do estágio no curso e na UNESP



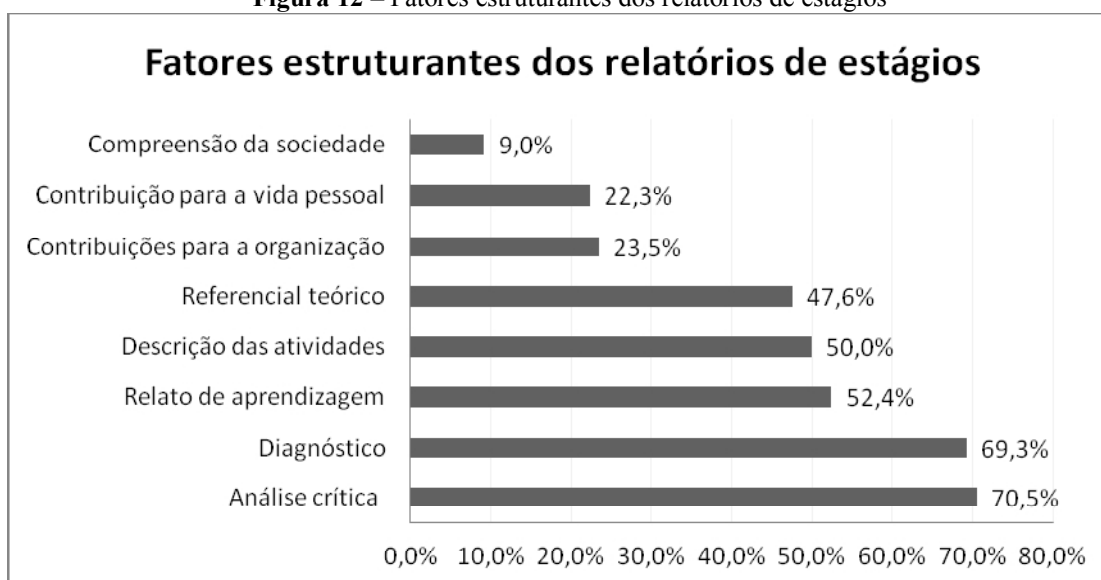
Fonte: elaboração própria (2016)

Nota-se que, na visão dos docentes, o estágio, na prática, é uma potencial combinação das três definições, com predominância de uma ou de outra, dependendo do aluno, da instituição conveniada e do momento em que o estágio é realizado. Outro fato que chamou a atenção foi que, no momento das entrevistas, não havia uma clara visão sobre o que o estágio é de fato, uma vez que há divergências na apropriação do conceito. Alguns professores orientam o estágio como monografia, contudo isso não é consensual, havendo variações nas orientações. Além disso, pelo fato do curso estar passando por um processo de reestruturação, no qual a monografia será inserida na grade curricular, muitos docentes acreditam que, em um futuro próximo, o estágio ocupará um lugar cada vez menor na formação dos discentes.

Quando questionados sobre os conteúdos que deveriam ser apresentados em um relatório de estágio, a grande maioria (56%) elencou a descrição das atividades desenvolvidas e um relato da experiência como sendo elementos essenciais. Elegeram também: a articulação, pelo menos mínima, entre a teoria e a prática (31% dos entrevistados); uma análise crítica (31%); a indicação das contribuições e intervenções organizacionais promovidas (25%); um diagnóstico (6%), as contribuições para a vida pessoal do estagiário (6%) e uma compreensão, mínimo, da sociedade (6%) como sendo itens desejáveis. De posse desta relação, procedeu-se a uma releitura dos relatórios produzidos pelo curso entre os anos de 2014 e 2015 para identificar a presença dos

mesmos. Nota-se (Fig.12) que os relatórios de estágio mantêm consistência com a relação indicada pelo quadro docente do curso. No entanto, um dado que chamou a atenção foi a dicotomia entre o relato do aprendizado e a discussão teórica, havia relatórios com foco em uma ou outra dimensão. Outro resultado curioso foi a alta capacidade de realizar diagnósticos, a grande maioria dos estagiários identificaram o histórico, objetivos, atuação, formato organizacional e normativos jurídicos reguladores da organização concedente, uma atividade não referenciada pela grande maioria dos docentes.

Figura 12 – Fatores estruturantes dos relatórios de estágios



Fonte: elaboração própria (2016)

Por último, questionou-se a necessidade de alterar a atual configuração do estágio. Constatou-se que, para 75% dos entrevistados, alterações devem ser implementadas. As mudanças que foram indicadas, encontra-se detalhado e explicitado na seção de considerações finais. Dos 25% que discordaram desta necessidade, $\frac{3}{4}$ justificaram a escolha pelo fato de mudanças estarem em fase de implementação. Nesta linha dois argumentos ganham relevância, de um lado o ceticismo, de outro a esperança de melhorias. Exemplificando tem-se a transcrição das falas dos entrevistados 2 e 9 :

“[...] com as mudanças, há a tendência de se reduzir a importância do estágio, ele vai para o lugar que sempre deveria ter ocupado, ficará secundário. Isso porque ele não contribui para a aprendizagem, justifica-se, portanto, a redução de sua importância. Ressalto que com a figura de um bom TCC, a formação do aluno não será afetada [...]”
(Entrevistado 2).

“[...] o estágio será mais valorizado à medida que poderá ter o prosseguimento na elaboração de uma monografia [...]”
(Entrevistado 9).

Dentro do grupo que acredita que mudanças ainda devem ser implementadas, os fundamentos para esta escolha variam; contudo o fio condutor da opção é o reconhecimento de que o estágio é desvalorizado. Esta desvalorização se reflete em diversos âmbitos. Alguns indicaram a carreira como reflexo da desvalorização, relatando que esse tipo de orientação apresenta baixa pontuação na avaliação de desempenho, logo há uma sub-valorização das orientações e uma pré-disposição em aplicar o tempo em outras atividades. Outros indicaram a precariedade das condições pedagógicas, alegando que há uma exigência legal para a realização de estágio, porém, não há condições para o professor desenvolver o trabalho docente como deveria. Em uma terceira linha encontra-se o descaso institucional, tal como evidenciado na transcrição apresentada a seguir:

“[...] este é um curso de graduação, logo é um curso de formação profissional por isso, regularmente o estágio ocupa um papel central na formação do aluno, possibilita a aproximação da prática com a teoria. No curso de administração pública ele deve ser encarado com essa seriedade, o que hoje não é feito. Ele deve ser moldado institucionalmente, hoje é reativo e não é algo institucionalizado porque não tem importância para o quadro docente. Para o curso, ocupa um lugar secundário [...]” (Entrevistado 1).

Na avaliação dos docentes, hoje os estágios funcionam com uma grande limitação no que tange à formação de competências, é estéril na grande maioria dos casos, se apresenta em uma caixa isolada, desconexa do curso. Percebe-se que há um tratamento desigual para a figura do estágio, cada professor adota um instrumento de avaliação próprio. Nota-se ainda que não há uma diretriz uniformizante: para alguns é vivência profissional enquanto, para outros, é instrumento de pesquisa. Por fim, percebeu-se que não é claro o papel de cada ator durante a execução do estágio. Em síntese a gestão do estágio, na visão dos docentes, apresenta as características evidenciadas no quadro 3.

Quadro 3– Síntese das entrevistas

Dimensões analíticas	Principais resultados
Motivação para orientações:	Demandas
Atividades realizadas durante as orientações:	Orientação pedagógica
Dificuldades das orientações:	Lidar com o comportamento do aluno
Virtudes das orientações:	O desenvolvimento de habilidades e

	conhecimentos
Avaliação para a figura do estágio:	É uma ferramenta pedagógica com elevado potencial que precisa de reformulações

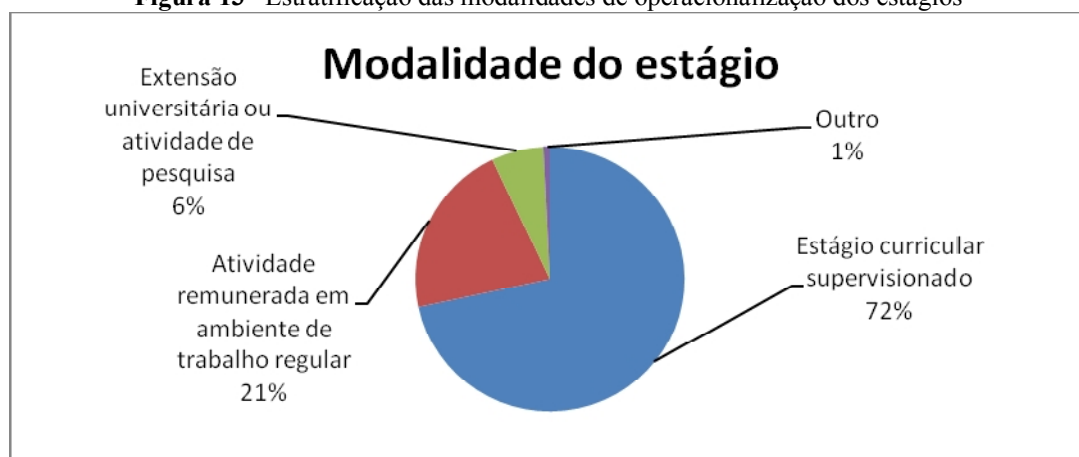
Fonte: Elaboração própria (2016)

5.3 Percepção dos egressos sobre a experiência vivenciada no estágio supervisionado obrigatório

Outro resultado propiciado pela realização deste estudo foi o mapeamento das contribuições, quando existentes, do estágio para a formação discente do Campo de Públicas, segundo as percepções dos egressos. Delimita-se que se obteve 128 formulários respondidos.

Enfatiza-se que, segundo o regulamento de estágio supervisionado obrigatório do curso de Administração Pública, os interessados podem operacionalizar o estágio em diferentes modalidades: estágio curricular supervisionado; atividade remunerada em ambiente de trabalho regular; e extensão universitária ou atividade de pesquisa. Na amostra investigada, tem-se representantes de todas as opções, tal como evidenciado na figura 13, contudo, percebe-se que há um contingente maior de optantes pela modalidade do estágio curricular supervisionado.

Figura 13– Estratificação das modalidades de operacionalização dos estágios



Fonte: elaboração própria (2016)

Além disso, as vivências podem se materializar em diferentes organizações, tal como indicado na figura 14. Nota-se, porém, uma preferência por estágios no executivo, seja ele federal, estadual ou municipal.

Figura 14 – Estratificação das organizações de operacionalização dos estágios

Fonte: elaboração própria (2016)

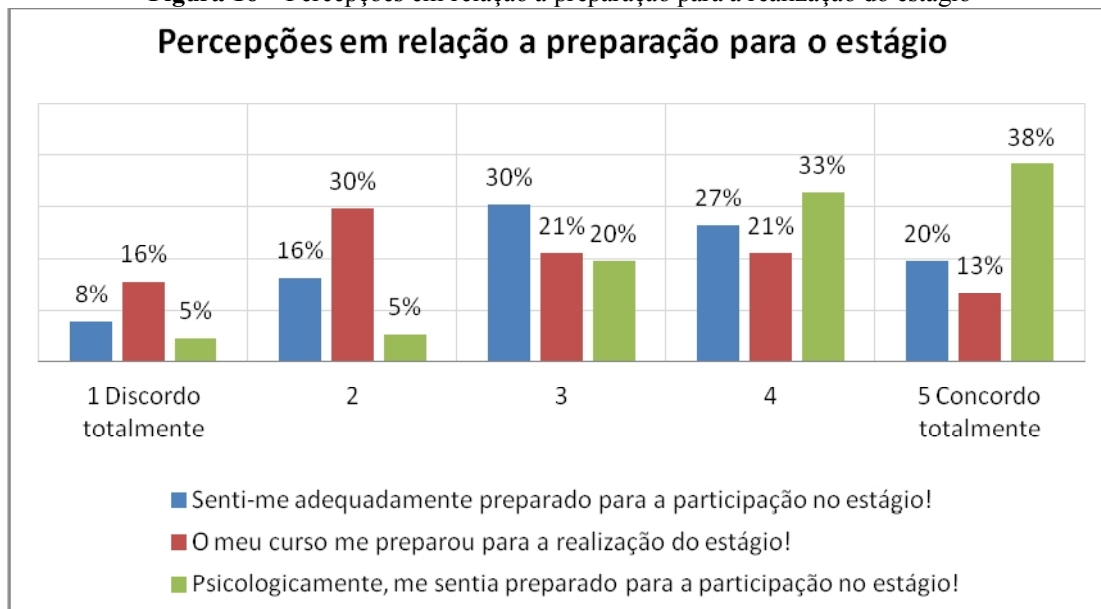
Durante a pesquisa, questionou-se os principais motivadores para a realização do estágio. Denota-se que os egressos poderiam escolher entre possibilidades entre as oito opções indicadas. As principais escolhas foram: a busca do aprimoramento do currículo (recorrente em 35,2% dos discursos); o intuito de adquirir habilidades relacionadas ao trabalho prático (60,2%) e a necessidade de atender à exigência dos projetos pedagógicos (62,5) tal como apresentado na figura 15.

Figura 15 – Estratificação das organizações de operacionalização dos estágios

Fonte: elaboração própria (2016)

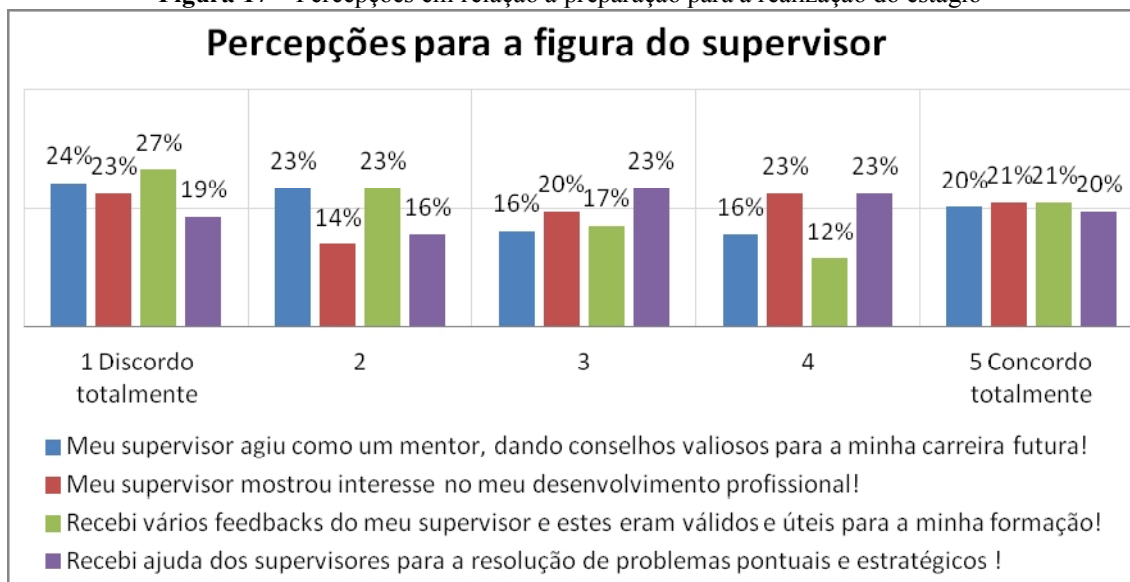
Durante as entrevistas, buscou-se mapear também, as percepções dos egressos em relação à preparação para a realização do estágio supervisionado obrigatório. Constatou-se (Fig.16) que, majoritariamente, os egressos sentiam-se preparados psicologicamente para executar a vivência profissional, entretanto, afirmaram que o curso não os havia preparado.

Figura 16 – Percepções em relação à preparação para a realização do estágio



Fonte: elaboração própria (2016)

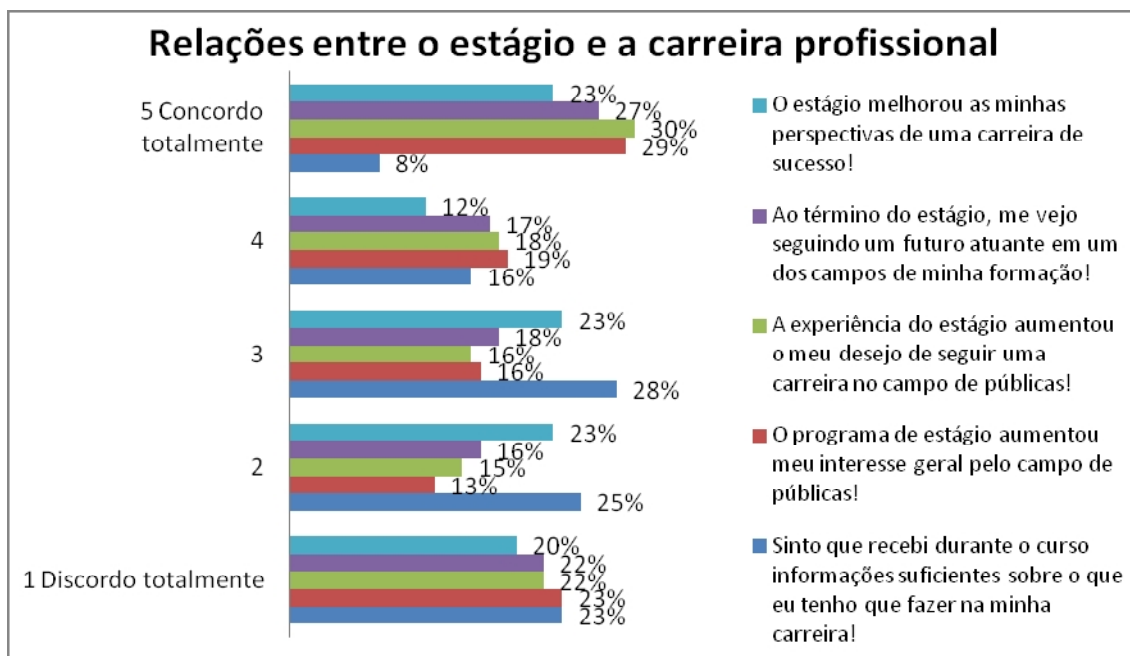
Adicionalmente, verificou-se as percepções dos egressos sobre a figura do supervisor no local de estágio. Na avaliação dos egressos (Fig.17), os supervisores ajudaram na execução de tarefas pontuais e estratégicas, no entanto, não forneceram *feedbacks* e não agiram como mentores, apesar de demonstrarem interesse no desenvolvimento profissional. Em relação aos professores, de modo geral, os egressos indicaram que há uma necessidade latente de maior comprometimento dos mesmos no incentivo e na orientação das experiências de estágios. Além disso, 64% dos egressos, alegam que não havia uma boa coordenação e uma grande sinergia entre a universidade e o local de estágio. Adicionalmente, verificou-se que durante o estágio, 56% dos egressos tinham a sensação de ser um membro da equipe e 35% trabalhavam e resolviam conflitos de trabalho em equipe.

Figura 17 – Percepções em relação à preparação para a realização do estágio

Fonte: elaboração própria (2016)

Em paralelo, examinou-se a relação entre a realização do estágio e a carreira profissional. Observou-se (Fig.18) que para a maioria dos egressos, a participação no estágio ampliou o interesse e o desejo de seguir carreira no Campo de Públicas, tanto que ao término do estágio se viam atuantes no campo de formação. No entanto, indicaram que a vivência não melhorou as perspectivas de uma carreira de sucesso e que não receberam, durante a graduação, informações suficientes sobre o que fariam na carreira. Constatou-se, ainda, que para 33% dos egressos, o estágio permitiu uma inserção profissional.

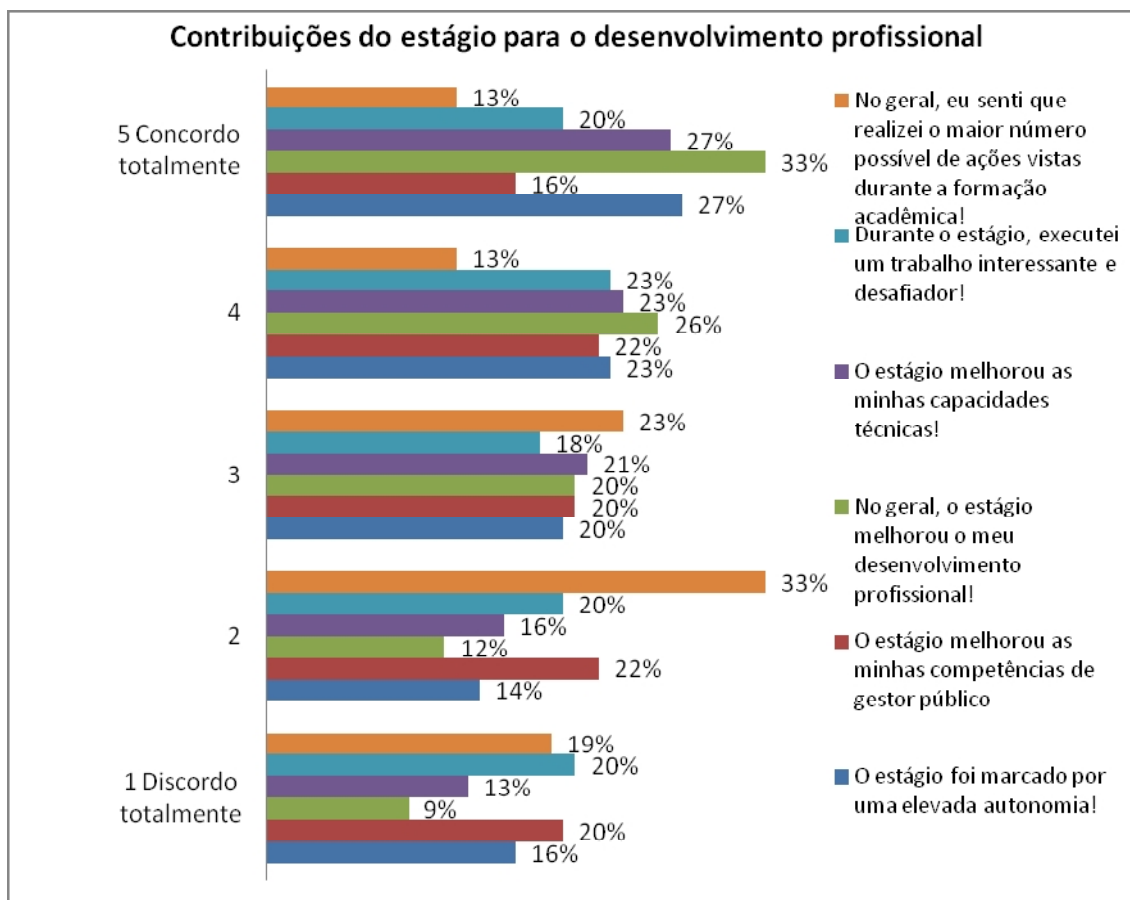
Figura 18 – Relação do estágio com a carreira profissional



Fonte: elaboração própria (2016)

Do mesmo modo, a pesquisa relacionou o estágio com o desenvolvimento profissional. Verificou-se (Fig.19) que genericamente, o estágio foi marcado por uma elevada autonomia, melhorou o desenvolvimento profissional, as capacidades técnicas e permitiu a execução de um trabalho interessante e desafiador. Contudo, os egressos alegaram que o estágio não melhorou as competências de gestor público e não possibilitou a realização do maior número possível de ações vistas durante a formação acadêmica.

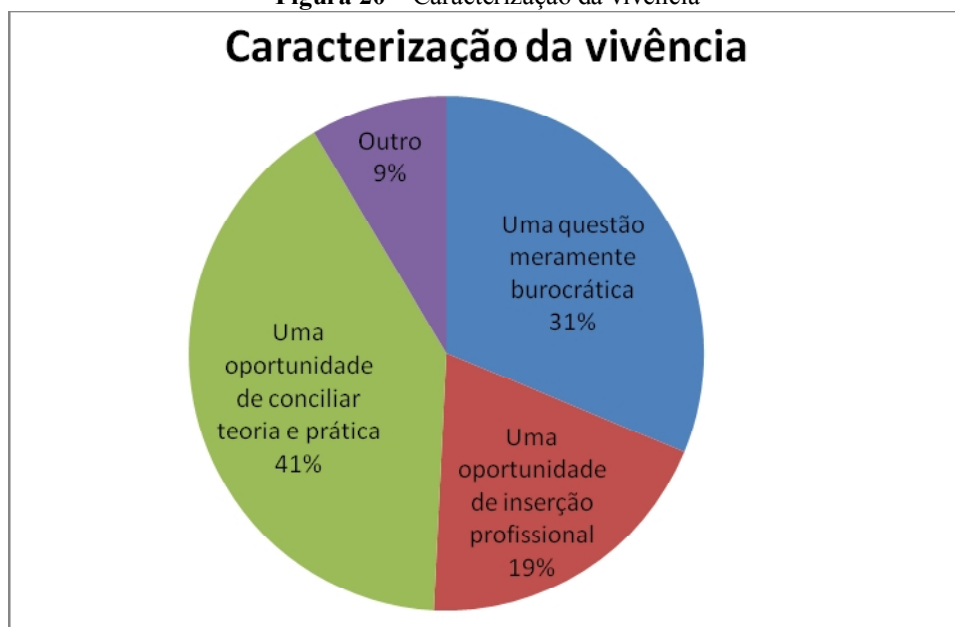
Figura 19 – Relação do estágio com o desenvolvimento profissional



Salienta-se que a condução da metodologia, permitiu a identificação das principais dificuldades inerentes à realização do estágio obrigatório supervisionado, sendo elas:

- O encontro de uma organização para a realização do estágio (indicado por 36% dos entrevistados);
- A infraestrutura da organização concedente (16%);
- O clima da organização e as relações interpessoais (16%), expressa inúmeras vezes, no receio de cometer erros e de questionar procedimentos;
- A realização das atividades (12%), em certas circunstâncias as atividades eram pobres e os estagiários tinham que inventar atividades para tentar tornar o tempo dispensado no estágio útil; e
- O acompanhamento pedagógico na elaboração do relatório de estágio.

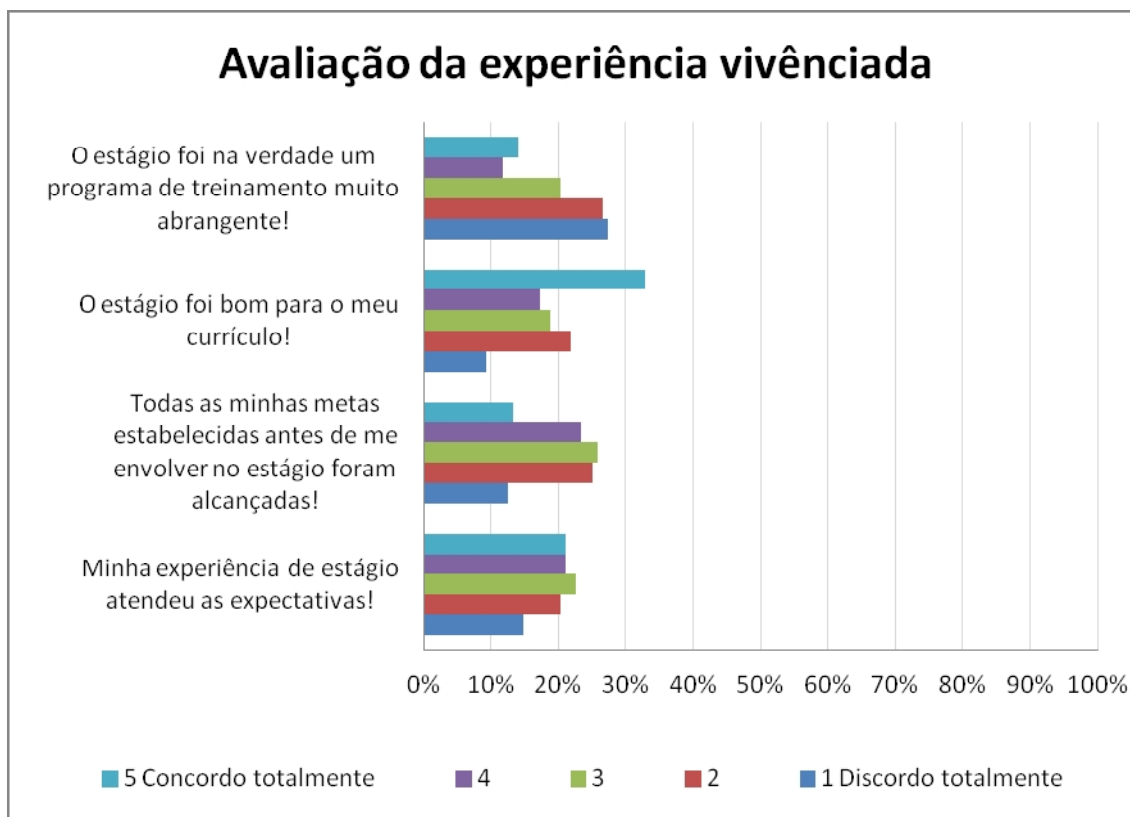
Apesar das dificuldades, o estágio contribuiu para formação discente, pois, preponderantemente (Fig.20), os alunos caracterizaram a vivência como sendo uma oportunidade de conciliar teoria e prática.

Figura 20 – Caracterização da vivência

Fonte: elaboração própria (2016)

Fato este espelhado nos resultados apresentados na figura 21. Para 42% dos egressos, a experiência de estágio atendeu as expectativas; do mesmo modo, em 50% dos casos, o estágio foi bom para o currículo dos alunos. Falhas, todavia, foram identificadas: 54% dos entrevistados alegaram que o programa de estágio não foi um programa de treinamento abrangente e que as metas pré-estabelecidas não foram alcançadas.

Figura 21 – Avaliação da experiência vivência



Fonte: elaboração própria (2016)

Constata-se que modificações precisam ser inseridas no formato do programa de estágio para ampliar a efetividade desta ferramenta pedagógica. Elucidando, segue uma síntese dos argumentos apresentados pelos egressos:

O acompanhamento da universidade e do tutor é nulo. Há pouquíssimas opções de verdade no setor público, funções e remuneração são fatores críticos. Hoje não passa de um entrave burocrático. Essas questões críticas necessitam urgentemente de mudanças significativas acordadas com os alunos (fala do egresso número 13).

Ressalta-se que foi frequente a observação de que uma maior aproximação entre as instituições concedentes do estágio e a UNESP se faz necessária. Elucidando esta demanda, segue, parte do discurso de um egresso:

Primeiramente seria extremamente valioso, se os convênios realizados entre a universidade e as instituições fossem mais estrategicamente pensados, para que os alunos pudessem de fato vivenciar uma experiência no setor público. Uma vez que nosso curso se encontra no interior, é natural uma dificuldade nesta inserção, e se a universidade não colabora fica ainda mais distante. Vi muitos alunos fazendo estágio em empresas privadas sem interesse algum no setor público, enquanto outros acabam fazendo na prefeitura ou em

outros órgãos públicos que não possuem nenhuma função específica para este aluno (Administrador Público). Desta forma, acredito que, um convênio previamente firmado com as empresas seriam muito interessante para uma experiência mais valiosa, além de repensar no relatório de estágio como forma de avaliação final do aluno. O que mais se vê são alunos frustrados com suas experiências de estágio, por sorte vivenciei uma realidade muito distante, e por ser naturalmente interessado e curioso acabei me envolvendo mais, contudo a empresa por si não se esforçou em me proporcionar uma visão de Administrador Público, muito menos a universidade e o mentor (fala do egresso número 113).

5.4 Discussão

Durante a formação o estudante tem a chance de conhecer melhor a profissão para a qual está se preparando, obtém elementos para refletir se a profissão escolhida é aquela que realmente gostaria de seguir e encontra possibilidades de adquirir conhecimentos e desenvolver competências fundamentais para o exercício profissional futuro (SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013). Os resultados desta pesquisa indicam que os alunos, durante o estágio obrigatório, desenvolveram competências fundamentais. Para a maioria dos egressos, a participação no estágio ampliou o interesse e o desejo de seguir carreira no Campo de Públicas, contudo, a vivência não melhorou as perspectivas de uma carreira de sucesso e não proporcionou informações suficientes sobre o que fariam profissionalmente.

O vocábulo estágio evoluiu ao longo dos anos, com novas dimensões incorporadas ao significado. Para a caracterização do caso em tela, a definição mais apropriada seria aquela definida por Maertz Júnior, Stoeberl e Marks (2014): o estágio é uma experiência que pode ser relativamente desestruturada, que pode ocorrer em períodos integrais ou parciais, e que é caracterizado por um engajamento limitado ou que se estende em um curto prazo, com um foco de aprendizagem específico. Essas características foram explicitadas em diversas falas.

Por apresentar tais características, o estágio supervisionado obrigatório do curso de Administração Pública da UNESP-Araraquara difere do tipo ideal proposto pela literatura, segundo a qual, o estágio ideal é aquele executado por uma parceria de três vias entre a instituição de ensino, o aluno estagiário e as organizações (BUSBY, 2005; DIVINE; MILLER; LINRUD, 2008; JACKLING; NATOLI, 2015; SYKES; CLEMENTS, 2011), sendo capaz de proporcionar o intercâmbio horizontal de conhecimentos entre três os sujeitos individuais diretamente envolvidos com a

experiência e o intercâmbio vertical, promovido pelo compartilhamento de informações desses atores com o grupo maior ao qual pertencem (KASEORG; PUKKONEN, 2015). Na prática, o estágio não se materializa em parcerias; os atores ficam isolados e reativos durante a experiência e há falhas de comunicação, internamente e externamente.

Essas características, provavelmente, são derivadas da concepção do programa de estágio. No curso estudado, constatou-se que inexistem programas de estágio, as ofertas de vagas não são divulgadas, não existem iniciativas fomentadoras e os alunos se mostram como sendo os únicos interessados no processo. Adjetivos que caminham na contra-mão dos casos de sucesso. Divine, Miller e Linrud (2008), examinando as decisões filosóficas fundamentais na concepção de um programa de estágio, perceberam que a universidade é responsável por estabelecer programas de estágio, processando e acompanhando as experiências e gerenciando as crises. Estudantes tomam as medidas necessárias para assegurar que os programas de estágio atendam às suas metas e objetivos de carreira, fazem arranjos logísticos e avaliam suas experiências. E as instituições concedentes, por outro lado, fornecem oportunidades e avaliam os processos.

Verificou-se uma relação entre a concepção do programa e os resultados proporcionados. Narayanan, Olk e Fukami (2010) percebem que o estágio pode proporcionar benefícios organizacionais decorrentes da capacidade de concluir o projeto de estágio, valoração social das organizações que recebem os alunos e desenvolvimento de competências necessárias à formação. Verificou-se que, no caso em tela, os estágios são executados sem que estes benefícios sejam plenamente proporcionados, tal como ponderado nos próximos parágrafos.

Para a universidade, constatou-se que os estágios obrigatórios supervisionados possibilitam o desenvolvimento das habilidades acadêmicas dos alunos, promove uma intervenção na sociedade, dado o caráter extencionista das ações executadas pelos alunos. Apontou-se (Quadro 2), recorrentemente, a prestação de serviços e o atendimento ao público como atividades do estagiário. Outro dado interessante, e que corrobora com os resultados encontrados por Toncar e Cudmore (2000), diz respeito ao fato de que os orientadores, em muitos casos, lutam para conceber projetos sustentados e tarefas que sejam adequadas para o estagiário, isso porque, em alguns casos, as organizações concedentes ofertam atividades simplistas e que agregam pouca formação.

Adicionalmente, constatou-se que o programa de estágio é carente de formatação, os papéis e responsabilidades não são claros e delimitados. Do mesmo

modo, as avaliações das experiências não são tuteladas. Ressalva-se que quando os programas de estágio não são cuidadosamente planejados e consistentemente avaliados, eles podem resultar em uma experiência decepcionante para os discentes (KHALIL, 2015), tal como ocorreu em 58% dos estágios executados pela UNESP. Govekar e Rishi (2007) e Zopiatis (2007) sustentam que programas de estágio falham devido a uma falta de clareza e compreensão (ou mesmo ignorância) a respeito de cada uma das partes interessadas (empregador, Instituição de Ensino e os estudantes) no que se refere a papéis e responsabilidades realidade presente no caso em tela.

Neste sentido, Kim, Kim e Bzullak (2012) acreditam que os programas de estágios poderiam ser mais eficazes se as universidades modificassem seu atual processo de gestão de programas de estágio. Para fazer uma experiência de estágio mais valiosa para os alunos, é recomendado que a experiência seja realmente supervisionada por um membro do corpo docente dedicado. Notou-se que muitos professores não orientam de fato os alunos, realizando somente o acompanhamento do processo.

Do ponto de vista das instituições concedentes, nota-se que pelo estágio essas organizações obtêm funcionários academicamente treinados a um baixo custo para complementar sua força de trabalho (BEGGS; ROSS; GOODWIN, 2008; HOLYOAK, 2013; KASEORG; PUKKONEN, 2015; MAERTZ JÚNIOR; STOEBERL; MARKS, 2014).

Do ponto de vista dos estudantes, um dos principais benefícios do estágio é o de garantir um emprego após a formatura (CANNON; ARNOLD, 1998; FONG et al., 2014; GAMBOA; PAIXÃO, 2014; RUHANEN; ROBINSON; BREakey, 2013; ZOPIATIS, 2007). Notou-se que para 33% dos estagiários, esta foi a realidade. Além disso, o estágio oferece uma oportunidade para os estudantes alcançarem uma experiência em primeira mão no mundo do trabalho real (BINDER et al., 2015; CHEN; SHEN, 2012; CHEONG; SHEN; YEN, 2014; DAUGHERTY, 2011; FONG et al., 2014; HOLYOAK, 2013; HURST; GOOD; GARDNER, 2013; JAMIL; SHARIFF; ABU, 2013; MAERTZ JÚNIOR; STOEBERL; MARKS, 2014; ROSE; TEO; CONNELL, 2014). Esta é outra característica do estágio investigado.

Adicionalmente, a literatura evidencia a existência de uma relação clara e muito estreita entre realização de um estágio e o valor acadêmico da formação (BINDER et al., 2015; DAUGHERTY, 2011; HEJMADI et al., 2012; MARTIN; WILKERSON, 2006; MOGHADDAM, 2011). Segundo Binder et al. (2015), em uma escala percentual, o efeito líquido de uma experiência de estágio acarretou um aumento de 4 (quatro)

pontos percentuais na classificação final do aluno no curso. Os pesquisadores afirmam veementemente que alunos que realizam estágios apresentam melhor desempenho do que os alunos que não os realizam. Como dito anteriormente, a realização do estágio propiciou o desenvolvimento de competências, corroborando com os resultados de Binder et al. (2015).

Outro benefício do estágio para os estudantes é a maior cristalização e ampliação do conhecimento sobre a prática profissional (BINDER et al., 2015). Este benefício não foi proporcionado. Ao final da experiência não eram claras para os alunos as características da carreira futura. Um estudo realizado por Collins (2002) descobriu que 58% dos estudantes reclamaram que não receberam formação suficiente antes de iniciar seu programa de estágio. No curso de Administração pública este índice correspondeu a 67%.

Experiências de trabalho bem sucedidas podem influenciar positivamente as intenções dos estudantes de prosseguir na carreira. Por outro lado, o desenho inadequado dos programas de estágio, tratamento desigual dos estagiários por parte das instituições concedentes e discrepâncias salariais podem levar os estudantes a deixarem a carreira (CHEN; SHEN, 2012; FONG et al., 2014; KIM; PARK, 2013; RUHANEN; ROBINSON; BREakey, 2013; SIU; CHEUNG; LAW, 2012). Os resultados da pesquisa evidenciam que o estágio não ensejou o desejo de abandonar o Campo de Públicas, o que vai ao encontro aos achados de Ko e Shidhu (2012). Ao estudar o estágio em Singapura, os autores constataram que as experiências de estágio no setor público aumentam a probabilidade dos estudantes se manterem na carreira pública.

Delimita-se que os impactos positivos de um estágio ficam dependentes do tipo de trabalho realizado, do espírito de equipe, do envolvimento no trabalho, da autonomia proporcionada e da qualidade da orientação recebida por parte dos supervisores, tal como evidenciado pela literatura (KO; SIDHU, 2012; LAM; CHING, 2007; MCCAFFERY, 1979). Reconhece-se ainda que o sucesso do aluno durante a prática do estágio, em muitos casos, depende da disponibilidade da organização para ensinar, das condições de aprendizagem disponível e das práticas de gestão da organização (JURALEVIČIENĖ; PALIDAUSKAITĖ, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar as contribuições do estágio para o aprimoramento acadêmico do curso de Administração Pública. Constatou-se que as contribuições do estágio ao curso são limitadas. Nos próximos parágrafos serão tecidas considerações sustentadoras para esta proposição.

Duas características se mostraram marcantes no que diz respeito ao estágio curricular supervisionado do curso de Administração Pública da UNESP: primeiro, trata-se de atividade subvalorizada e que não vem sendo objeto de gestão particular; segundo, que os professores assumem posicionamento passivo, legando o estágio às competências dos alunos e das instituições concedentes, assumindo para si unicamente o papel acadêmico da experiência, ficando reativos durante todo o processo, terceirizando responsabilidades.

Diante deste quadro, sugere-se que mudanças sejam implementadas para que o estágio se materialize como uma ferramenta capaz de contribuir para o aprimoramento acadêmico do curso de Administração Pública. A seguir são apontadas medidas passíveis de serem implementadas.

1. O estágio deve ser criativo, para tanto deveria existir (ou no curso ou na universidade) um programa de estágio, objeto de coordenação e contando com apoio técnico e infraestrutura.
2. O programa de estágio deve buscar conhecer a realidade local, entender o ambiente em que o curso está inserido, mapeando as instituições que podem vir a se tornar parceiras (conveniadas) e mapeando o que os discentes poderiam executar em cada tipo de organização.
3. De posse deste mapeamento, deve-se delimitar onde os alunos podem fazer estágio e o que farão nesse estágio, que tipos de atividades são passíveis de reconhecimento. Novos convênios devem ser estabelecidos.
4. Firmados estes convênios, o programa de estágio ofertaria um leque de opções aos alunos (que não mais aceitariam qualquer estágio em qualquer organização para realizar qualquer atividade).
5. Em outra frente, o programa de estágio deveria, também, elaborar um sistema de acompanhamento, onde uma aproximação efetiva se firmasse entre as

instituições concedentes, os alunos e os orientadores da faculdade. Nesse acompanhamento, visitas, discussões e bate-papos seriam estabelecidos e revitalizados. O orientador seria uma ponte com a teoria; o supervisor uma ligação com a prática; e o aluno o intermediador.

6. Nesse sistema, o plano de ação ou o projeto seria escrito a três mãos, cada qual com suas respectivas contribuições, tal como ocorre no SAGE da FAPESP. Esse sistema minimizaria os trâmites burocráticos e agilizaria o processo. Do mesmo modo, este sistema possibilitaria a criação de diários do estágio, passíveis de serem tornados públicos em rede social criada especificamente para este fim.
7. O sistema poderia ser integrado com outras bases capazes de identificar e apontar plágios, permitindo avaliações.
8. Poderiam ainda ser oferecidas oficinas de estágio, onde os alunos que tiveram os relatórios de estágio premiados relatariam suas experiências aos alunos que não tiveram a prática do estágio.
9. Além dessas oficinas, o curso poderia criar oportunidades formais e informais para que as boas práticas do estágio pudessem ser disseminadas. Para tanto, as instituições de apoio ao estudante (tais como PET, CAAP e Paulista Júnior) deveriam ocupar algum lugar no programa de estágio e o coordenador de estágio deveria ser um catalisador e descentralizador das iniciativas difusoras.
10. Na mesma medida, os relatórios poderiam ser publicados.
11. Sugere-se, paralelamente, a manualização do estágio com dicas acadêmicas e uma matriz orientadora da interdisciplinaridade.
12. Sugere-se ainda uma reformulação nas características obrigatórias do estágio supervisionado, uma vez que este deveria ter um peso maior no curso, um tempo maior de integralização e ser algo integrado com todas as disciplinas.
13. Para a promoção da valorização do docente enquanto orientador, as horas de orientação poderiam ser creditadas, tal como ocorre com as horas dedicadas à oferta de disciplinas;
14. Demandam-se melhorias de comunicação interna e externa. Não é claro para todos os que o estágio é. Deve-se propagar o esclarecimento de quais competências podem ser desenvolvidas de acordo com a instituição em que se realiza o estágio;
15. Indica-se a necessidade de se coletar feedbacks dos alunos com relação às instituições concedentes;

16. Por fim, defende-se a possibilidade de se instaurar um espaço na universidade (uma disciplina, um projeto de extensão, seminários entre outros) que permita a troca de experiências entre os estagiários das diversas instituições sob a coordenação de um professor que faça mediações e intervenções.

O último objetivo desta pesquisa foi investigar a influência do estágio sobre a decisão dos discentes em permanecer ou não na carreira pública isso porque, de forma geral, programas de estágio mal estruturados levam os graduandos a desistirem ou modificarem o percurso profissional (CHEN; SHEN, 2012; FONG et al., 2014; KIM; PARK, 2013; RUHANEN; ROBINSON; BREakey, 2013; SIU; CHEUNG; LAW, 2012). No caso em tela, observou-se que para a maioria dos egressos a participação no estágio ampliou o interesse e o desejo de seguir carreira no Campo de Públicas, tanto que ao término do estágio, muitos discentes se viram atuantes no campo de formação. No entanto, indicaram que a vivência não melhorou as perspectivas de uma carreira de sucesso e que não receberam, durante a graduação, informações suficientes sobre o que fariam na carreira.

Acentua-se que influências do estágio na formação acadêmica no Campo de Públicas precisam ser melhor examinadas; no contexto brasileiro, há uma única publicação sobre este tema; no cenário internacional, apenas alguns estudos estão disponíveis. Essa lacuna de conhecimento é significativa, considerando que milhares de estudantes universitários participaram e continuarão a participar em programas de estágio no setor público. Além disso, a reação à compreensão dos alunos para programas de estágio no setor público pode ser um ponto de partida para a gestão pública de recursos humanos que se esforçam continuamente para desenhar talentos para o setor público (KO; SIDHU, 2012). Reconhece-se que, em certa medida, a escassez de estudos empíricos pode estar relacionada com a complexidade do impacto do estágio em estudantes universitários.

Por fim, reitera-se a metodologia de estudo de caso único, no Estado de São Paulo, com a expectativa de que a pesquisa ora realizada possa ser extrapolada para um universo maior.

REFERÊNCIAS

- ANDION, C. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 1, p. 01–19, 2012.
- BASSETTO, C. F. Nível de Escolaridade e Mercado de Trabalho em Araraquara: Uma Visão Panorâmica Atual. In: CASAGRANDE, E.; JARDIM, M. C. (Eds.). **Araraquara dos anos 2000: Uma perspectiva a partir de olhares**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 136–151.
- BASSI, L. J.; LUDWIG, J. School-to-Work Programs in the United States: A Multi-Firm Case Study of Training, Benefits, and Costs. **Industrial and Labor Relations Review**, v. 53, n. 2, p. 219, jan. 2000.
- BEARD, D. F. The status of internships/cooperative education experiences in accounting education. **Journal of Accounting Education**, v. 16, n. 3–4, p. 507–516, 1998.
- BEARD, D. F. Assessment of internship experiences and accounting core competencies. **Accounting Education**, v. 16, n. 2, p. 207–220, 2007.
- BEGGS, B.; ROSS, C. M.; GOODWIN, B. A Comparison of Student and Practitioner Perspectives of the Travel and Tourism Internship. **The Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism**, v. 7, n. 1, p. 31–39, 30 abr. 2008.
- BINDER, J. F. et al. The academic value of internships: benefits across disciplines and student backgrounds. **Contemporary Educational Psychology**, v. 41, p. 73–82, 2015.
- BLUSTEIN, D. L.; PREZIOSO, M. S.; SCHULTHEISS, D. P. Attachment Theory and Career Development: Current Status and Future Directions. **The Counseling Psychologist**, v. 23, n. 3, p. 416–432, 1 jul. 1995.
- BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 1996.
- _____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2008.
- _____. Resolução nº1, de 13 de Janeiro de 2014. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2014, p. 3.
- BURNETT, S. The future of accounting education: A regional perspective. **Journal of Education for Business**, v. 78, n. 3, p. 129–134, 2003.
- BUSBY, G. Work experience and industrial links. In: AIREY, D.; TRIBE, J. (Eds.). **An International Handbook of Tourism Education**. Elsevier ed. Amsterdam: 2005, p. 93–107.
- CAMPANHA, L. J. **Implementação da lei do MEI no município de Araraquara-SP: uma análise multidimensional**. Araraquara, Universidade de Araraquara, 2016.
- CANNON, J. A.; ARNOLD, M. J. Student expectations of collegiate internship programs in business: A 10-year update. **Journal of Education for Business**, v. 73, p. 202–205, 1998.
- CASTRO, C. DE M. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, n. 3, p. 58–61, set. 1981.

CHANG, T.-Y.; HSU, J.-M. Development framework for tourism and hospitality in higher vocational education in Taiwan. **The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism**, v. 9, n. 1, p. 101–109, 6 maio 2010.

CHEN, C.-T. et al. A study of the effects of internship experiences on the behavioural intentions of college students majoring in leisure management in Taiwan. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 10, n. 2, p. 61–73, 2011.

CHEN, T.; SHEN, C. Today 's intern , tomorrow ' s practitioner ? — The influence of internship programmes on students ' career development in the Hospitality Industry. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 11, n. 1, p. 29–40, 2012.

CHEONG, A. L. H. N. BINTI Y.; SHEN, Q. L.; YEN, A. Y. Internship Experience: an In-Depth Interview among Interns at a Business School of a Malaysian Private Higher Learning Institution. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 123, p. 333–343, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHRISPINO, A.; BAYMA, F.; REZENDE, F. P. DE. Análise e proposta de formação de educadores e administradores em Políticas Públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 76, p. 555–586, set. 2012.

COELHO, F. DE S. **Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública em nível de graduação no Brasil**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

COELHO, F. DE S. A problemática atual do ensino de graduação em administração pública. **Cadernos EBAPE.BR**, 2008.

COELHO, F. DE S.; NICOLINI, A. M. Como tudo começou? Apontamentos históricos sobre a Implantação do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil (1952-1965). **Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1–9, 2011.

COELHO, F. DE S.; NICOLINI, A. M. Do auge à retração: análise de um dos estágios de construção do ensino de Administração pública no Brasil (1966-1982). **Organizações & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 403–422, set. 2013.

COELHO, F. DE S.; NICOLINI, A. M. Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952). **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 48, n. 2, p. 367–388, 2014.

COELHO, F. DE S.; OLENSCKI, A. R. B.; CELSO, R. P. Da letargia ao realento: notas sobre o ensino de graduação em administração pública no Brasil no entremeio da crise do Estado e da redemocratização no país (1983-94). **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 45, n. 6, p. 1707–1732, 2011.

COLLINS, A. Gateway to the real world, industrial training: Dilemmas and problems. **Tourism management**, v. 23, p. 93–96, 2002.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: 2005.

COOK, S. J.; PARKER, R. S.; PETTIJOHN, C. E. The Perceptions of Interns: A Longitudinal Case Study. **Journal of Education for Business**, v. 79, n. 3, p. 179–185, 30 nov. 2003.

CÔRTEZ, S.; RAMOS, M.; MARENCO, A. O curso de graduação em políticas públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Temas de Administração Pública**, v. 1, n. 6, p. 1–14, 2010.

CUNHA, A. M. DA. Educação em administração pública: retrospectiva e perspectivas da experiência norte-americana e reflexões sobre o caso brasileiro. **Revista de Administração Pública - RAP**. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/11593>>. Acesso em: 27 mar. 2015

DAUGHERTY, E. L. The public relations internship experience: a comparison of student and site supervisor perspectives. **Public Relations Review**, v. 37, n. 5, p. 470–477, 2011.

DAVIES, L. **Experience based learning within the curriculum**. CNAA, 1990.

DAVY, T. J. Competing for Administrative Brainpower. **Public Administration Review**, v. 19, n. 4, p. 227–232, 1959.

DENHARDT, R. B. The big questions of public administration education. **Public Administration Review**, v. 61, n. 5, p. 526–534, 2001.

DENHARDT, R. B. **Teoria Geral de Administração Pública**. Tradução Francisco G. Heidemann. 4. ed. Arizona: Thomson/ Wadsworth, 2004.

DIVINE, R.; MILLER, R.; LINRUD, J. Key Philosophical Decisions to Consider When Designing an Internship Program. **Journal of Management and Marketing Research**, v. 12, p. 1–8, 2008.

DONOVAN, C. P. et al. Internships and the State Government Human Resources Crisis. **International Journal of Public Administration**, v. 29, n. 9, p. 701–717, 2016.

ETULAIN, C. R. Graduação em gestão de políticas públicas da Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP: interdisciplinaridade, rigor analítico e visão integral do mundo contemporâneo. **Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1–10, 2011.

FADUL, É. M. C.; SILVA, M. DE A. M.-A. DA. Limites e possibilidades disciplinares da administração pública e dos estudos organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 13, n. 3, p. 351–365, 2009.

FADUL, É. M. C.; SILVA, M. DE A. M.-A. DA; SILVA, L. P. DA. Ensaio de interpretações e estratégias para o campo da administração pública no Brasil. **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 46, n. 2004, p. 1437–1458, 2012.

FARAH, M. F. S. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 45, n. 7, p. 813–836, 2011.

FERRAREZI, E.; ZIMBRÃO, A. Formação de carreiras para a gestão pública contemporânea: o caso dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. **Revista do Serviço Público**, 19 fev. 2014. Disponível em: <<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/190>>. Acesso em: 27 mar. 2015

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária: O impacto das atividades não obrigatória. In: MERCURI, E.; POLYDORO, A. J. (Eds.). **Estudante universitário: Características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral, 2003. p. 129–154.

FIRJAM. **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal: Resultado**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm>>

- indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=SP&IdCidade=350320&Indicador=1&Ano=2013>. Acesso em: 22 set. 2016.
- FISCHER, T. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, v. 24, n. 4, p. 278–288, dez. 1984.
- FLEURY, P. F. O ensino de graduação em administração no Brasil: um estudo de casos. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 23, n. 4, p. 29–42, dez. 1983.
- FONG, L. H. N. et al. How do hotel and tourism students select internship employers? A segmentation approach. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 15, p. 68–79, 2014.
- FONSECA, S. A.; CAPELLA, A. C. N.; PIRES, V. Um curso em quatro tempo: administração pública da FCL-UNESP. **Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1–19, 2011.
- GAETANI, F. O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 4, p. 92–120, 1999.
- GAMBOA, V. M.; PAIXÃO, M. P. A qualidade da experiência de estágio e o desenvolvimento vocacional de estudantes dos cursos tecnológicos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 377–387, 2014.
- GAMBOA, V.; PAIXÃO, M. P.; JESUS, S. N. DE. Internship quality predicts career exploration of high school students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 83, n. 1, p. 78–87, 2013.
- GAULT, J.; LEACH, E.; DUEY, M. Effects of business internships on job marketability: the employers' perspective. **Education + Training**, v. 52, n. 1, p. 76–88, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOVEKAR, M. A.; RISHI, M. Service Learning: Bringing Real-World Education Into the B-School Classroom. **Journal of Education for Business**, v. 83, n. 1, p. 3–10, 7 jan. 2007.
- GROHMANN, M. Z.; RISS, L. A.; BATTISTELLA, L. F. Avaliação dos cursos do Programa Nacional de Formação de Administração Pública (PNAP): a visão dos discentes de uma instituição federal de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 7, n. 2, p. 175–197, 28 maio 2014.
- GURGEL, C. R. M. Graduação em administração pública - pode-se formar um servidor público. **Temas de Administração Pública**, 2010.
- HAMILTON, D.; PAJARI, R. Effective Communication among Stakeholders: A Key Component for Successful Internship Programs. **Journal of Public Administration Education**, v. 3, n. 2, p. 203–215, 1997.
- HEJMADI, M. V et al. Is Choosing to Go on Placement a Gamble? Perspectives from Bioscience Undergraduates. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 37, n. 5, p. 605–618, 2012.
- HENRY, N. Are Internships Worthwhile? **Public Administration Review**, v. 39, n. 3, p. 245–247, 1979.
- HILTEBEITEL, K. M.; LEAUBY, B. A.; LARKIN, J. M. Job satisfaction among entry-

level accountants. **CPA Journal**, v. 70, n. 5, p. 76–78, 2000.

HOLYOAK, L. Are all internships beneficial learning experiences? An exploratory study. **Education + Training**, v. 55, n. 6, p. 573–583, 2013.

HOLZER, M.; RABIN, J. Public Service: Problems, Professionalism, and Policy Recommendations. **Public Productivity Review**, v. 11, n. 1, p. 3, jan. 1987.

HOROCHOVSKI, R. R. et al. Bacharelado em gestão pública na UFPR: uma contribuição ao desenvolvimento sustentável do litoral do Paraná. **Temas de Administração Pública**, v. 3, n. 6, p. 1–22, 2012.

HURST, J. L.; GOOD, L. K. A 20-year evolution of internships: implications for retail interns, employers and educators. **The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research**, v. 20, n. 1, p. 175–186, 18 fev. 2010.

HURST, J. L.; GOOD, L. K.; GARDNER, P. Conversion intentions of interns: what are the motivating factors? **Education + Training**, v. 54, n. 6, p. 504–522, 2013.

IBGE CIDADES. **Araraquara**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350320>>. Acesso em: 22 set. 2016.

JACKLING, B.; NATOLI, R. Employability skills of international accounting graduates. **Education + Training**, v. 57, n. 7, p. 757–773, 2015.

JAMIL, N. A.; SHARIFF, S. M.; ABU, Z. Students' practicum performance of industrial internship program. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 90, p. 513–521, 2013.

JARDIM, M. C.; PORCIONATO, G. L. O mercado de trabalho gerado pelas obras do PAC em Araraquara. In: CASAGRANDE, E. E.; JARDIM, M. C. (Eds.). **Araraquara dos anos 2000 uma perspectiva a partir de diferentes olhares**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 80–100.

JURALEVIČIENĖ, J.; PALIDAUSKAITĖ, J. Lietuvos vie ojo administravimo studentų praktikos teisinio reglamentavimo ir įgyvendinimo aspektai. **Viešoji Politika Ir Administravimas Public Policy And Administration**, v. 2603, n. 1, p. 91–102, 2011.

KASEORG, M.; PUKKONEN, L. Roles and satisfaction during internship program in estonian universities. **Analele știintifice**, v. 62, n. 1, p. 23–36, 31 mar. 2015.

KAY, C.; DEVEAU, L. T. A Survey of Lodging Executives' Views on Internship Programs and Cooperatives. **Journal of Hospitality & Tourism Education**, v. 15, n. 2, p. 24–29, 24 abr. 2003.

KEINERT, T. M. M. Os paradigmas da administração pública no Brasil (1900-92). **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 34, n. 3, p. 41–48, 1994.

KEINERT, T. M. M. **Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento**. São Paulo: [s.n.]. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3105>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

KHALIL, O. E. M. Students' experiences with the business internship program at Kuwait University. **The International Journal of Management Education**, v. 13, n. 3, p. 202–217, 2015.

- KIM, E. B. et al. A survey of internship programs for management undergraduates in AACSB-accredited institutions. **International Journal of Educational Management**, v. 26, n. 7, p. 696–709, 2013.
- KIM, E. B.; KIM, K.; BZULLAK, M. A survey of internship programs for management undergraduates in AACSB-accredited institutions. **International Journal of Educational Management**, v. 26, n. 7, p. 696–709, 14 set. 2012.
- KIM, H.; PARK, E. J. The role of social experience in undergraduates' career perceptions through internships. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 12, n. 1, p. 70–78, 2013.
- KNOUSE, S. B.; FONTENOT, G. Benefits of the business college internship: a research review. **Journal of Employment Counseling**, v. 45, n. 2, p. 61–66, 2008.
- KO, K.; SIDHU, D. J. K. The impact of internship in public organizations on university students' perceptions and career choice. **International Review of Administrative Sciences**, v. 78, n. 4, p. 710–732, 2012.
- LACERDA, A. D. F. DE; CLEMENTINO, M. DO L.; VIDAL, S. M. O curso GPP no RN: uma proposta de intervenção pública. **Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1–12, 2011.
- LAM, T.; CHING, L. An exploratory study of an internship program: the case of Hong Kong students. **International Journal of Hospitality Management**, v. 26, n. 2, p. 336–351, 2007.
- LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2004.
- LORD, K. R.; SUMRALL, D.; SAMBANDAM, R. Satisfaction Determinants in Business Internships. **Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business**, v. 2, n. 10, p. 11–18, 2011.
- MADUREIRA, C. A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública: possibilidades e limitações. **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 39, n. 5, p. 1109–1135, 20 fev. 2005.
- MAELAH, R. et al. Internship for accounting undergraduates: comparative insights from stakeholders. **Education + Training**, v. 56, n. 6, p. 482–502, 2014.
- MAERTZ JÚNIOR, C. P.; STOEBERL, P. A.; MARKS, J. Building successful internships: lessons from the research for interns, schools, and employers. **Career Development International**, v. 19, n. 1, p. 123–142, 2014.
- MAFRA, L. A. S.; SANTINELLI, F.; SOUZA, P. R. R. DE. Construindo a identidade do Bacharelado em Administração Pública em Varginha: reflexões a partir do processo de interiorização e construção do campo do saber. **Temas de Administração Pública**, v. 3, n. 6, p. 1–16, 2012.
- MANCINI, B.; PIRES, V. Finanças públicas do município de Araraquara (SP): comportamento recente e tendências. In: CASAGRANDE, E. E.; JARDIM, M. C. (Eds.). **Araraquara dos anos 2000: uma perspectiva a partir de diferentes olhares**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 31–58.
- MARTES, A. C. B. et al. Novos desafios para cursos nas áreas públicas no Brasil: a proposta da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. **Temas de Administração Pública**, v. 1, n. 6, p. 1–15, 2010.

- MARTIN, D. R.; WILKERSON, J. E. An examination of the impact of accounting internships on student attitudes and perceptions. **The Accounting Educators' Journal**, v. 16, p. 129–138, 2006.
- MCCAFFERY, J. L. Internships in public administration. **Public Administration Review**, v. 39, n. 3, p. 241–244, 1979.
- MCMAHON, U.; QUINN, U. Maximizing the hospitality management student work placement experience: a case study. **Education + Training**, v. 37, n. 4, p. 13–17, 1995.
- MOGHADDAM, J. Perceived Effectiveness of Business Internships: Student Expectations, Experiences, and Personality Traits. **International Journal of Management**, v. 28, n. 4, p. 287–304, 2011.
- MONTENEGRO, N. E.; ZIMMERMANN, C. R. O curso de gestão pública no recôncavo da Bahia. **Temas de Administração Pública**, 2010.
- MOTA, F. P. B.; FARIA, M. S. DE. O curso de tecnologia em gestão pública da UFPB. **Temas de Administração Pública**, 2012.
- NARAYANAN, V. K.; OLK, P. M.; FUKAMI, C. V. Determinants of internship effectiveness: An exploratory model. **Academy of Management Learning and Education**, v. 9, n. 1, p. 61–80, 2010.
- NASCIMENTO, T. P. C.; ESPER, A. K. Evasão em cursos de educação continuada a distância: um estudo na Escola Nacional de Administração Pública. **Revista do Serviço Público**, v. 60, n. 2, p. 159–173, 1 abr. 2009.
- NICOLINI, A. M. **Aprender a governar: a aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de Estado**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.
- OLIVEIRA, F. B. DE; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 41, n. spe, p. 149–170, 2007.
- OLIVEIRA, S. B. DE; LUNGA, A. O curso de graduação em administração pública da UFRRJ. **Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1–19, 2011.
- PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How College Affects Students: A Third Decade of Research**. 2. ed. [s.l: s.n.].
- PAULINS, V. A. Characteristics of retailing internships contributing to students' reported satisfaction with career development. **Journal of Fashion Marketing and Management**, v. 12, n. 1, p. 105–118, 2008.
- PECI, A.; FREITAS, A. DE A.; SOBRAL, F. O dilema “qualidade versus quantidade” no ensino em administração pública: uma análise da experiência norte-americana. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. spe, p. 01–11, ago. 2008.
- PERRIN, R. **Intern Nation: how to earn nothing and learn little in the brave new economy**. London: Verso, 2012.
- PIERO, A.; RIBEIRO, E. C. A área de Públicas no nível médio técnico : a experiência e trajetória da. **Temas de Administração Pública**, v. 3, n. 6, p. 1–9, 2012.
- PINTO, L. M. R. S.; RODRIGUES, M. I. A. A experiência mineira na formação e profissionalização da função pública: o êxito da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho. **Temas de Administração Pública**, v. 3, n. 6, p. 1–15, 2012.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318–325, 1995.

POLL, A. P.; ABREU, J. C. DE. Curso de administração pública: alinhamento, dispersão ou formação de um novo campo? **Temas de Administração Pública**, 2010.

RAIS. **Sistema de dados**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://bi.mte.gov.br/bgcaged/login.php>>.

RENGANATHAN, S.; KARIM, Z. A. B. A.; SU LI, C. Students' perception of industrial internship programme. **Education + Training**, v. 54, n. 2/3, p. 180–191, 13 abr. 2012.

ROSE, P. S.; TEO, S. T. T.; CONNELL, J. Converting interns into regular employees: The role of intern-supervisor exchange. **Journal of Vocational Behavior**, v. 84, n. 2, p. 153–163, 2014.

ROSSI, M. DE F. et al. Análise das mudanças no perfil socioeconômico dos interessados na formação para a área pública: estudo aplicado aos vestibulandos e alunos do curso de graduação da escola de governo da Fundação João Pinheiro. **Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1–20, 2011.

ROTHMAN, M. Lessons Learned: Advice to Employers From Interns. **Journal of Education for Business**, v. 82, n. 3, p. 140–144, 2007.

ROUANET, S. P. **Criação no Brasil de uma Escola Superior de Administração Pública**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2005.

RUHANEN, L.; ROBINSON, R.; BREakey, N. A tourism immersion internship: student expectations, experiences and satisfaction. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 13, p. 60–69, 2013.

SALM, J. F. et al. Curso de administração pública da Universidade do Estado de Santa Catarina: uma construção à luz da coprodução do bem público e do novo serviço público. **Temas de Administração Pública**, v. 2, n. 6, p. 1–12, 2011.

SEADE, F. S. E. DE A. DE D. **IMP - Informações dos Municípios Paulistas**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/tabelas>>. Acesso em: 22 set. 2016.

SILVA, C. S. C.; COELHO, P. B. M.; TEIXEIRA, M. A. P. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 1, p. 35–46, 2013.

SILVA, S. DE A. M. E et al. Residência em políticas públicas: uma experiência inovadora de formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 588–611, 2015.

SILVA, V. A. C. O curso de gestão pública da Universidade Federal de Minas Gerais: uma concepção ampliada da gestão pública. **Temas de Administração Pública**, 2010.

SILVA, V. C.; TROTTMANN, P.; NETTO, J. V. R. Ensino de Gestão Pública: o caso da EaD na Universidade Metodista de São Paulo. **Temas de Administração Pública**, v. 3, n. 6, p. 1–12, 2012.

SIU, G.; CHEUNG, C.; LAW, R. Developing a Conceptual Framework for Measuring Future Career Intention of Hotel Interns. **Journal of Teaching in Travel & Tourism**, v. 12, n. 2, p. 188–215, 2012.

SMELTZER, S. Interrogating course-related public interest internships in communications. **Triple C**, v. 13, n. 2, p. 509–525, 2015.

SOUZA, J. DE; KANTORSKI, L. P.; LUIS, M. A. V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, 2012.

SYKES, C.; CLEMENTS, M. **Learning, engaging, and embedding: an approach to establishing an integrated commerce internship program**. University of Salford, , 2011. Disponível em:

<<http://researchbank.swinburne.edu.au/vital/access/manager/Repository/swin:23144>>.

Acesso em: 26 fev. 2016

TAVARES, G. D. O.; CUNHA, E. V. DA; SILVA JÚNIOR, J. T. Os limites e desafios da formação em Gestão Pública e Gestão Social no Curso de Administração Pública da UFC Campus 2 . Histórico do Curso de Administração Pública no Contexto da Expansão da UFC. **Temas de Administração Pública**, v. 3, n. 3, p. 1–25, 2012.

TAYLOR, M. S. Effects of college internships on individual participants. **Journal of Applied Psychology**, v. 73, n. 3, p. 393–401, 1988.

TEED, D. G.; BHATTACHARGA, T. K. Benefits of an accounting and finance internship programme to students, business organisations and universities. **Journal of Accounting and Finance Research**, v. 10, n. 2, p. 95–102, 2002.

TOLEDO, R. A.; PRANDO, R. A.; COLOMBO, L. A. Tendencias electorales en Araraquara: análisis de la representatividad partidaria en el Poder Legislativo en el período 1964-2008. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 2, n. 3, 2015.

TONCAR, M. F.; CUDMORE, B. V. The Overseas Internship Experience. **Journal of Marketing Education**, v. 22, n. 1, p. 54–63, 1 abr. 2000.

TOVEY, J. **Building Connections between Industry and University: Implementing an Internship Program at a Regional University** *Technical Communication Quarterly*, 2001.

UNESP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração Pública**. Araraquara, 2008.

UNESP. **Regulamento de estágio**. Araraquara, 2012.

VAINER, C. Programa de graduação em gestão pública para o desenvolvimento econômico e social. **Temas de Administração Pública**, v. 1, n. 6, p. 1–11, 2010.

VASCONCELOS, F. C. DE. Estratégias acadêmicas, interdisciplinaridade e os requisitos organizacionais da produção do conhecimento. **Revista de Administração Pública - RAP**, v. 46, n. 6, p. 1429–1436, dez. 2012.

VÉLEZ, G. S.; GINER, G. R. Effects of business internships on students, employers, and higher education institutions: a systematic review. **Journal of employment counseling**, v. 52, p. 121–130, 2015.

VENDRAMINI, P. **Ensino de administração pública e o desenvolvimento de competências: a contribuição do curso de administração pública da ESAG-UDESC**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013.

YIU, M.; LAW, R. A Review of Hospitality Internship: Different Perspectives of Students, Employers, and Educators. **Journal of Teaching in Travel & Tourism**, v. 12, n. 4, p. 377–402, 8 nov. 2012.

ZHAO, H.; LIDEN, R. C. Internship: a recruitment and selection perspective. **Jornal of Applied Psychology**, v. 96, n. 1, p. 221–229, 2011.

ZOPIATIS, A. Hospitality internships in Cyprus: a genuine academic experience or a continuing frustration? **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 19, n. 1, p. 65–77, 2007.

ZOPIATIS, A.; THEOCHAROUS, A. L. Revisiting hospitality internship practices: a holistic investigation. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 13, p. 33–46, 2013.

APÊNDICE A - ENTREVISTA JUNTO AOS PROFESSORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

1. Você ministra conteúdos pertencentes a qual categoria das Diretrizes Curriculares do Campo de Públicas:
 - a. Formação básica
 - Conteúdos relacionados à característica multidisciplinar da área pública, articulando conteúdos de administração, de ciências contábeis, de ciência política, de economia, de direito e de sociologia;
 - Os estudos antropológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, bem como os relacionados às tecnologias da comunicação e da informação;
 - Os conteúdos relacionados à capacidade de leitura, escrita, expressão e comunicação;
 - Os conteúdos relacionados, nas diferentes áreas disciplinares, à realidade histórica e contemporânea da sociedade e do Estado brasileiros.
 - b. Formação profissional:
 - Governos e políticas públicas comparadas;
 - Conteúdos metodológicos, abrangendo estudos quantitativos e qualitativos;
 - Conteúdos complementares ou especializados.
2. Você tem orientado alunos no estágio obrigatório? Por quê?
3. Quais atividades realiza durante a orientação?
4. Para você o estágio é, predominantemente:
 - Uma questão meramente burocrática;
 - Uma oportunidade de inserção profissional;
 - Uma oportunidade de conciliar teoria e prática;
 - Uma ferramenta de extensão.

Justifique sua escolha:
5. Quais são as maiores dificuldades na orientação do estágio?
6. Quais são as maiores virtudes na orientação do estágio?
7. Em seu ponto de vista, o que deveria ser alterado na atual configuração do estágio em administração pública?
8. Dos conteúdos que você ministra, quais poderiam ser observados na realidade de toda e qualquer organização em que o estagiário vá atuar?
9. Em sua opinião, o que seria fundamental constar em um relatório de estágio?
10. Em sua opinião, para a universidade e para o curso de Administração Pública, quais são os principais benefícios proporcionados pela prática do estágio (escolha até 3 opções):
 - aumenta a capacidade de recrutamento, porque os estudantes universitários em potencial e seus pais acreditam que estágio facilita a procura de emprego após a formatura;
 - as instituições ganham credibilidade junto à comunidade
 - o reforço da relevância do currículo;
 - a identificação de potenciais parceiros de pesquisa e a implementação de melhorias curriculares;
 - desenvolve habilidades e conhecimentos requisitados no século 21, por meio de processos de aprendizagem integradores, capazes de agregar as habilidades funcionais com as habilidades de comunicação.

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO QUE FOI APLICADO JUNTO AOS
ESTAGIÁRIOS E EGRESSOS DO CURSO**

Preparação para o estágio	Senti-me adequadamente preparado para a participação no estágio.
	O meu curso me preparou para a realização do estágio.
	Psicologicamente, me sentia preparado para a participação no estágio.
	Percebi que há uma boa coordenação e uma grande sinergia entre a universidade e o local de estágio.
	Sinto que recebi durante o curso informações suficientes sobre o que eu tenho que fazer na minha carreira.
Papel e contribuição do supervisor para a realização do estágio	Meu supervisor agiu como um mentor, dando conselhos valiosos para a minha carreira futura.
	Meu supervisor mostrou interesse no meu desenvolvimento profissional.
	Meu supervisor foi responsivo ao meu status de estudante-estagiário.
	Recebi vários <i>feedbacks</i> do meu supervisor e estes eram válidos e úteis para a minha formação.
	O estágio foi marcado por uma elevada autonomia, eu era capaz de usar minha iniciativa.
Recebi ajuda dos supervisores para a resolução de problemas pontuais e estratégicos do estágio	
Características da equipe	Tinha a sensação de ser um membro da equipe.
	Trabalhava com equipes e resolvia conflitos de trabalho em equipe.
Reflexão e avaliação sobre o valor da experiência	O estágio melhorou as minhas competências de gestor público: a habilidade de alcançar objetivos da organização de uma forma eficaz e eficiente através do planeamento, a organização, a liderança e o controle de recursos organizacionais.
	No geral, eu sinto que a minha experiência de estágio melhorou o meu desenvolvimento profissional.
	O estágio melhorou as minhas capacidades técnicas (a compreensão e proficiência no desempenho de tarefas específicas).
	O programa de estágio aumentou meu interesse geral pelo Campo de Públicas.
	O estágio foi bom para o meu currículo.
Avaliação do sucesso da vivência profissional	Durante o estágio, executei um trabalho interessante e desafiador.
	No geral, eu senti que realizei o maior número possível de ações vistas durante a formação académica.
	O estágio foi na verdade um programa de treinamento muito abrangente.
	Minha experiência de estágio atendeu as expectativas.
	Todas as minhas metas estabelecidas antes de me envolver no estágio foram alcançadas.
Contribuições do estágio para a permanência na profissão	A experiência do estágio aumentou o meu desejo de seguir uma carreira no Campo de Públicas.
	Ao término do estágio, me vejo seguindo um futuro atuante em um dos campos de minha formação.
	O estágio melhorou as minhas perspectivas de uma carreira de sucesso.

Para cada uma destas frases foi utilizada a escala Likert de 5 (cinco) pontos, que variaram entre discordo totalmente (1) e concordo totalmente (5), para a identificação das percepções de cada egresso. Além deste questionário, foi enviado o formulário complementar indicado a baixo.

Qual foi o ano de sua colação de grau?

Qual foi a modalidade do seu estágio:

- Estágio curricular supervisionado;
- Atividade remunerada em ambiente de trabalho regular;
- Extensão universitária ou atividade de pesquisa.

Em que tipo de organização você fez o estágio?

- Prefeituras
- Estados
- União
- Administração pública indireta
- Legislativo municipal
- Legislativo estadual
- Legislativo federal
- Judiciário
- Empresas de consultoria
- Empresas privadas
- Organizações do terceiro setor

Qual(is) foi(ram) os fatores motivacionais para a realização do estágio. Escolha até três opções:

- a necessidade de atender à exigência dos projetos pedagógicos;
- o intuito de adquirir habilidades relacionadas ao trabalho prático;
- a busca de uma transição suave do ambiente acadêmico para um ambiente de trabalho;
- o incentivo ao desenvolvimento da carreira;
- a busca do aprimoramento do currículo;
- a ampliação da network;
- a compreensão mais clara do papel e da cultura da profissão;
- a busca por um esclarecimento em relação à carreira futura.

Para você o estágio foi:

- Uma questão meramente burocrática
- Uma oportunidade de inserção profissional;
- Uma oportunidade de conciliar teoria e prática;
- Uma ferramenta de extensão.

Para você qual foi a principal dificuldade na realização do estágio:

- Encontro de uma organização para a realização do estágio;
- Infraestrutura da organização concedente;
- O clima da organização e as relações interpessoais;
- A realização das atividades;
- Outro.

O estágio te permitiu alguma inserção profissional?

- sim não Por quê?

Durante o estágio você aplicou algum conhecimento adquirido na sala de aula?

- sim não Se sim, qual? Se não, por quê?

Atualmente as atividades profissionais que você realiza pertencem à:

- Organizações públicas da administração direta;
- Organizações públicas da administração indireta;
- Organizações privadas;
- Organizações do terceiro setor;
- São atividades acadêmicas.

Em sua opinião, o que deveria ser alterado na estrutura do estágio:

- A forma como o estágio é conduzido;
- A obrigatoriedade do estágio;
- A forma como são realizadas as orientações;
- Outra.