



CARTA
INTERNACIONAL

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
RELAÇÕES INTERNACIONAIS

ISSN 2526-9038

Os estágios como experiência de aprendizagem no ensino de Relações Internacionais

*Internships as learning experience
in the context of higher education of
International Relations*

*Las pasantías como experiencia
de aprendizaje en el contexto de la
enseñanza de Relaciones Internacionales*

DOI: 10.21530/ci.v17n3.2022.1265

Silvana Schimanski¹

Copyright:

• This is an open-access article distributed under the terms of a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original author and source are credited.

• Este é um artigo publicado em acesso aberto e distribuído sob os termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.

Resumo

Este artigo contribui para a expansão dos debates sobre o papel dos estágios no contexto do ensino nos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais. No Brasil, o estágio é caracterizado nos termos da Lei de Estágios e tem sido definido como um instrumento relevante nos processos de ensino-aprendizagem. Por meio da abordagem qualitativa, fontes documentais e bibliográficas com finalidade exploratória, o objetivo geral é apresentar a significativa lacuna na análise dos estágios realizados pelos estudantes do referido curso, discutindo a contribuição de tais atividades como uma experiência de aprendizagem para a formação das habilidades e competências dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino; Formação; Estágio; Aprendizagem Experiencial; Habilidades e Competências.

¹ Doutora em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta do curso de Relações Internacionais, vinculado ao Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas.

(silvana.schimanski@ufpel.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9405-4653>.

Artigo submetido em 02/04/2022 e aprovado em 28/12/2022.





Abstract

This article contributes to the expansion of debates about the internships`role in the context of higher education in Bachelor of International Relations. In Brazil, the internship is characterized in terms of the Internship Law and it has been defined as a relevant tool in the teaching-learning processes. Through qualitative approach, documental and bibliographic sources with exploratory purpose, the general objective is to present the significant gap in the analysis of the internships carried out by the students of the aforementioned course, discussing the activities`contribution as a learning experience to the formation of students` skills and competences.

Keywords: Higher Education; Academic Education; Internship; Experiential Learning; Skills and Competences.

Resumen

Este artículo contribuye a la ampliación de los debates sobre el papel de las pasantías en el contexto de la enseñanza en cursos de Licenciatura en Relaciones Internacionales. En Brasil, la pasantía se caracteriza en los términos de la Ley de Pasantía y ha sido definida como un instrumento relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través del enfoque cualitativo, fuentes documentales y bibliográficas con propósito exploratorio, el objetivo general es dar a conocer el importante vacío en el análisis de las pasantías realizadas por los estudiantes del mencionado curso, discutiendo la contribución de tales actividades como experiencia de aprendizaje en la formación de habilidades y competencias de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza; Formación; Pasantías; Aprendizaje experiencial; Habilidades e Competencias.

Introdução

O objetivo geral deste trabalho é apresentar que ainda há significativa lacuna na análise dos estágios realizados pelos estudantes dos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais do Brasil, discutindo a contribuição de tais atividades como uma experiência de aprendizagem para a formação das habilidades e competências dos estudantes, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).





No ensino superior, os estágios são uma possibilidade de integrar os discentes às vivências relacionadas ao campo de formação, bem como desenvolver habilidades e competências exigidas no perfil dos egressos de cada curso. No Brasil, o estágio é caracterizado nos termos da Lei de Estágios (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) e, nas diferentes áreas, tem sido considerado como um importante instrumento nos processos de ensino-aprendizagem.

Nos cursos de Relações Internacionais estabelecidos no Brasil, um dos mais amplos diagnósticos identificou que 32% dos cursos preveem a obrigatoriedade de estágios e 29% regulamentam a atividade como eletiva (Maia, 2017). Enquanto um levantamento nacional identificou que 54,5% dos egressos participaram de estágios (Maia; Franco; Neder, 2017), outros estudos com amostragem mais específica, concentrada em capitais e grandes centros, revelam uma taxa acima de 70% (Ribeiro; Kato; Reiner, 2013; Puc, 2016; Seabra; Leite; Dias, 2017). No curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Pelotas, por exemplo, recente pesquisa com egressos apontou que 31,1% dos egressos realizaram a atividade (Schimanski et al., 2021).

Considerando-se tais números, a pergunta norteadora desta pesquisa é: qual a contribuição dos estágios como experiência de aprendizagem no contexto do ensino nos cursos de Bacharelado em Relações Internacionais? Parte-se da premissa de que a aprendizagem pode ser entendida como um processo de aquisição ou modificação de conhecimentos, competências, habilidades e comportamentos (Haydt, 2002). Contemporaneamente, discute-se o papel das experiências e vivências de mundo na construção dos conhecimentos. O foco muda da experiência de ensino para como os estudantes constroem ativamente aprendizados significativos (Bonwell; Eison, 1991; Pimentel, 2007; Inoue; Valença, 2018). Nesse sentido, os estágios, assim como outras atividades acadêmicas, permitem o envolvimento ativo dos alunos no próprio processo de formação do conhecimento.

Quanto à metodologia, o trabalho possui abordagem qualitativa, fontes documentais e bibliográficas, com finalidade exploratória. Busca contribuir para a reflexão do papel dos estágios no contexto do ensino, uma vez que, muito além de saber em quais áreas ou instituições estes acadêmicos realizam os seus estágios — o que, sem dúvidas, possui relevância para um campo relativamente novo —, importa conhecer a relação entre as atividades desenvolvidas nos estágios e sua contribuição para a formação das habilidades, competências e outros conhecimentos, previstos nas DCNs e PPCs, para os seus egressos.





O restante do artigo foi organizado em três seções, seguidas das considerações finais. Primeiro, serão resgatados marcos relativos à institucionalização do ensino das Relações Internacionais no Brasil, pontuando-se as inquietações referentes ao mundo do trabalho. Na seção seguinte, são apresentados aspectos regulatórios sobre estágios, demonstrando-se a ausência de análises dessas atividades, sob a ótica da relação ensino-aprendizagem, nos cursos de Relações Internacionais. A terceira seção discute os estágios como experiências de aprendizagem significativas. Os resultados sugerem a necessidade da ampliação da análise das relações ensino-aprendizagem promovidas pelos estágios nos cursos de Relações Internacionais.

A institucionalização do ensino das Relações Internacionais e os desafios do mundo do trabalho

No Brasil, as discussões sobre o ensino e a inserção profissional do Bacharel em Relações Internacionais são relativamente recentes, já que recente é a institucionalização do próprio campo. Nesse contexto, enquanto parcela considerável dos esforços prévios dos pesquisadores foi direcionada para a consolidação do campo de estudos (Souza, 2010; Sato, 2010), a última década tem permitido avançar nessa trilha de forma institucionalizada, a partir das significativas contribuições das décadas anteriores.

O primeiro curso de graduação no Brasil iniciou-se em 1974, na Universidade de Brasília (UnB) e, em 1984, foi criado o mestrado. No ano de 1995, foram criados os cursos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, da Universidade Católica de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Em 1987, o Instituto de Relações Internacionais (IRI) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) deu início ao mestrado, sendo a graduação criada em 2003. A partir dos anos 1990, houve a criação e ampliação dos cursos de graduação em Relações Internacionais no país (Miyamoto, 2003; Lessa, 2005a; Julião, 2012; Pecequilo, 2017; Pfrimer; Okado, 2019).

Se, nas suas origens, os primeiros cursos de Relações Internacionais estiveram intimamente relacionados ao contexto histórico-político, com viés político-diplomático, sua expansão no Brasil, sobretudo a partir dos anos noventa contou com a globalização econômica como importante pano de fundo. A inserção internacional do Brasil, o comércio internacional, os intercâmbios políticos,





sociais e culturais, e os fluxos de investimentos estrangeiros estimularam o interesse pelas Relações Internacionais (Herz, 2002; Miyamoto, 2003; Lessa, 2005a). Para Eiiti Sato (2010, 335), o momento favoreceu a popularização do campo de estudos, mesmo que não houvesse nomenclatura profissional, ou “[...] presunção da existência de um destino profissional específico [...]”.

O estudo de Relações Internacionais no país, até a década de 1970, se fez seguindo múltiplas abordagens metodológicas, em trajetórias que se construíram separadamente nas áreas do Direito, da Economia, da História e da Ciência Política, ou áreas afins, mas que mantiveram durante muito tempo o foco de cada uma, sem proceder ao tratamento multidisciplinar (Miyamoto, 2003). Portanto, a disciplina de Relações Internacionais foi conduzida à luz de áreas correlatas, sendo comum que muitos profissionais docentes possuíssem formação em campos mais tradicionais de estudos, complementada por cursos de pós-graduação (Almeida, 2002; Pecequilo, 2017).

A evolução na oferta dos cursos de Relações Internacionais no Brasil foi caracterizada por Pfrimer e Okado (2019) como: protoperíodo (ou período do pioneirismo), expansionismo privado, transição público-privada e expansionismo público. O primeiro recorte abrange o período dos cursos precursores, em 1974 até a década de 1990. O segundo período é marcado pela abertura de cursos em instituições privadas — até o ano de 2001 — impulsionado por alterações nos dispositivos regulatórios para o ensino superior no país. O período da transição público-privada decorre de políticas públicas para a expansão da oferta e no acesso ao ensino superior, entre 2001 e 2008². O período do expansionismo público ocorre entre 2008 e 2016³, até a publicação de políticas de contingenciamento de gastos públicos.

Esse cenário permitiu que um dos mais recentes levantamentos nacionais identificasse, aproximadamente, 150 cursos de graduação em Relações Internacionais em funcionamento no Brasil (Maia, 2017). Se até o início de 2000, apenas a Universidade de Brasília e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro ofereciam cursos de mestrado em Relações Internacionais, o mesmo estudo identificou 15 cursos de mestrado e 6 de doutorado, expandindo, assim, a oferta de recursos humanos e docentes com formação específica (Maia, 2017).

2 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010).

3 Especialmente devido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).





Entre inúmeros desafios relacionados à consolidação de cursos de um campo relativamente novo, a preocupação com a inserção profissional dos egressos foi presente⁴. Os primeiros egressos puderam contar com o privilégio da vantagem da localização nas capitais, da proximidade e dos contatos com instâncias governamentais, e, como resultado, a possibilidade de estágios e empregos na própria cidade, sobretudo em órgãos da administração federal. Por outro lado, o aumento rápido das ofertas dos cursos no interior e regiões fronteiriças evidenciou a falta de conhecimento em relação aos cursos fora dos grandes centros (Miyamoto, 2003; Lessa, 2005b; Pfrimer, Okado, 2019).

Além do desconhecimento acerca da formação, outro fator desafiador foi a diversidade dos perfis dos egressos das diferentes instituições. As diferenças decorriam das distintas ênfases das grades curriculares sob a mesma nomenclatura, como notado por Paulo Roberto de Almeida, há duas décadas (2002) para quem tais diferenças ocorriam em função da orientação mais focada nos aspectos conceituais e teóricos nas faculdades públicas e mais pragmáticas e voltadas para a inserção profissional nas particulares “Os resultados também variam em função da orientação e do conteúdo substantivo dos cursos disponíveis, cabendo notar uma orientação mais tradicionalmente”

Ao mesmo tempo, o autor defendeu a diversidade na formação dos egressos, com vistas “a assegurar a necessária flexibilidade na formação dos muitos profissionais que devem continuar a sair dessas instituições” (Almeida, 2002, 246). Na sua visão, as habilidades e competências exigidas aos profissionais egressos dos cursos de Relações Internacionais são tão variadas quanto as possibilidades do mundo do trabalho.

Na época, o autor sugeria que a evolução institucional, invariavelmente, conduziria a um núcleo comum de requisitos disciplinares básicos, o que veio a ocorrer em 2017, com a aprovação das DCNs. Tal resultado foi possível em razão dos esforços empreendidos após estabelecimento da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), em setembro de 2005. Como uma associação

4 Vale notar que o assunto ainda é e, na visão de Sato (2010), restringe o foco, pois formação não deve ser confundida com profissão. A Associação Nacional dos Profissionais de Relações Internacionais do Brasil (ANAPRI), criada em 2018, busca contribuir para a popularização da profissão. A instituição se dedica a agendas diversas, entre elas, a inclusão do profissional de Relações Internacionais na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a regulamentação do exercício das atividades do internacionalista no Brasil (ANAPRI, 2021). A publicação da Resolução 2011, de 27 de maio de 2019, pelo Conselho Federal de Economia (Cofecon), estabelece que egressos do curso de Relações Internacionais realizem registros pelos Conselhos Regionais de Economia (COFECON, 2019).





científica, voltada para “[...] a promoção das Relações Internacionais como campo de estudo no país”, entre seus objetivos busca “incentivar o debate sobre o ensino, a pesquisa e o exercício profissional em Relações Internacionais” (ABRI, 2021).

Antes disso, as comunidades de cada curso, isoladamente, empreendiam esforços visando a promoção do perfil dos egressos de Relações Internacionais. Lessa (2005b) destaca que a UnB, nos anos setenta, promoveu ações para divulgar o perfil do egresso para convencer os potenciais empregadores. Destacou que a divulgação dos egressos e seu perfil depende, sobretudo, do comprometimento das instituições nesse sentido. Miyamoto (2003) e Pecequilo (2012) destacaram que energias de toda comunidade dos cursos de Relações Internacionais deveriam ser direcionadas a ações construtivas, na promoção e divulgação do perfil dos egressos. Se por um lado aos responsáveis pelos cursos — coordenadores ou diretores e docentes — caberia promover e divulgar o perfil dos egressos junto das instituições públicas e empresariais, as representações discentes e os próprios estudantes também poderiam contribuir, reforçando as ações institucionais.

Nesse contexto, a criação e a articulação da ABRI consolidaram esforços com vistas ao aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa em Relações Internacionais no país. Isso vem contribuindo tanto para o que foi chamado de “adensamento do pensamento brasileiro de relações internacionais” (Lessa, 2005a, 1) quanto para a identificação de oportunidades de melhorias no seu ensino. Quanto a este último ponto, em 2015, formalizou-se, dentro da ABRI, a área temática Ensino, Pesquisa e Extensão, focando na estruturação e sistematização de tais discussões (ABRI, 2021).

A ABRI foi essencial no debate nacional sobre o estabelecimento das DCNs, o qual avançou significativamente a partir de 2013, quando foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta preliminar de DCNs (ABRI, 2017). No âmbito do CNE, o debate se estendeu até 2017, quando, finalmente, as DCNs foram aprovadas. Seu texto reflete o entendimento de que Relações Internacionais é a formação na qual o profissional egresso possa “[...] exercer atividades com interface internacional nas esferas pública e privadas [...] entre outras instituições” (Brasil, 2017a, 2).

A observação geral, ao longo dos anos, foi a de que o mundo trabalho para bacharéis e pós-graduados em Relações Internacionais, embora fosse realidade em determinados contextos, ainda carecia de maior divulgação entre os potenciais empregadores. É possível afirmar que os estágios foram compreendidos como uma das formas pelas quais as diferentes organizações poderiam ter contato





com futuros profissionais de Relações Internacionais e, assim, contribuir para a divulgação dos próprios cursos e dos seus egressos. Nota-se, porém, ausência das discussões sobre a atividade quanto ao seu potencial de contribuição no processo de ensino-aprendizagem, a partir da promoção de experiências e vivências significativas para os estudantes.

Estágios no ensino superior e em Relações Internacionais

No ensino superior, os estágios são uma das possibilidades de promover, entre os discentes, contatos com experiências profissionais, bem como desenvolver habilidades e competências exigidas no perfil dos egressos de cada curso. Ao longo de décadas, diversos mecanismos regulatórios foram estruturados, sob a compreensão de que oportunidades de aprendizagem fora do ambiente acadêmico devem ser incentivadas, desde que sejam observadas as normas e preservados os direitos dos estudantes (Martins, 2012; Andrade; Resende, 2015).

Atualmente, o ponto de partida para a discussão sobre os estágios no ensino superior são os seguintes instrumentos: i) os dispositivos da Lei nº 11.788, de setembro de 2008, que regulamenta as atividades de estágios; ii) as Diretrizes Curriculares Nacionais; iii) os Projetos Pedagógicos de Curso; iv) normas complementares ou instrumentos adotados por cada instituição do ensino superior.

A Lei prevê que o estágio “[...] visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008, 1). Para que o estágio seja reconhecido como uma relação jurídica, amparada nos direitos e obrigações da Lei, deverá ser celebrado por meio de Termo de Compromisso que envolve três partes: o estagiário (que precisa estar regularmente matriculado), a parte concedente (pessoa jurídica ou pessoa física que acolhe o estudante) e a instituição de ensino.

As atividades serão supervisionadas pela Instituição de Ensino Superior e por meio da indicação de um professor orientador. Conforme previsto no Art. 7º, Inciso III, aos indicados professores orientadores de estágios incide a responsabilidade pelo “acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (Brasil, 2008, n. p). Este acompanhamento pedagógico, por sua vez, deverá ser comprovado através de vistos nos relatórios de estágio, entregues em prazo não





superior a seis meses. O não cumprimento de quaisquer cláusulas previstas na Lei descaracteriza o estágio.

Quanto à definição da sua obrigatoriedade ou não⁵, a Lei informa que deverá ser observada a determinação das DCNs da área, bem como a previsão dos PPCs do curso (Brasil, 2008). Nas consultas públicas realizadas no contexto dos debates para a criação das DCNs, enquanto alguns participantes defenderam sua obrigatoriedade nos cursos de Relações Internacionais, “[...] como forma de oportunizar a relação do curso com o entorno, potencializando os esforços de divulgação da área. Também como forma de aproximar o aluno do mercado de trabalho”, outros participantes defenderam os estágios não-obrigatórios, “[...] em razão da dificuldade de oferta de vagas especialmente nos cursos recém-criados no interior ou região de fronteira”. (Brasil, 2017a, 12-13).

A decisão foi delegar aos cursos, portanto, a forma de inclusão dos estágios em seus PPCs, a partir da avaliação de sua própria realidade (obrigatório, não obrigatório ou atividades complementares). Importa ressaltar que o texto do Art. 5º, Inciso IV, das DCNs para os Bacharelados em Relações Internacionais sugere que os estágios são atividades que compõem o eixo de formação complementar, sendo aquelas que abrangem transversalmente e interdisciplinarmente conteúdos, cujo objetivo é [...] possibilitar ao aluno reconhecer e testar habilidades, conhecimentos e competências, inclusive fora do ambiente acadêmico [...]. (Brasil, 2017a, 4).

Nota-se que a redação se alinha às abordagens que consideram que as vivências dos estágios têm potencial no contexto do desenvolvimento ativo dos alunos, no processo de formação do conhecimento. Ademais, as DCNs também definem que os cursos de Relações Internacionais assumem o compromisso de promover ações (ensino, pesquisa, extensão, atividades complementares, estágios curriculares) que contribuam com o desenvolvimento de um mínimo de 16 competências e habilidades previstas no perfil dos egressos. Nesse sentido, a redação do artigo seguinte reforça:

Art. 6º O estágio curricular é componente curricular, **direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando**, devendo cada instituição, por meio das instâncias institucionais competentes, aprovar o correspondente regulamento, com suas modalidades de operacionalização. (Brasil, 2017a, 4, grifo nosso).

5 O estágio obrigatório é aquele cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Já o estágio não obrigatório possui caráter opcional e sua carga horária é acrescida à carga horária regular e obrigatória.





No contexto de cada curso, os PPCs e as rotinas e condições institucionais estabelecidas norteiam a gestão dos estágios. Ou seja, cada instituição de ensino e seus cursos possuem uma rotina para aprovação dos estágios curriculares, fluxo de entrega e assinaturas dos documentos que formalizam seu início, renovação, rescisão e conclusão. Quanto a este aspecto, ressalta-se que o foco tem recaído no atendimento às exigências regulatórias e documentais. Porém, questiona-se como estão sendo planejadas as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes nos locais de estágio, critérios da contextualização curricular das atividades desenvolvidas, a contribuição de cada atividade desenvolvida para a formação das habilidades, conhecimentos e competências, inerentes ao perfil do egresso, entre outras. Considera-se que os vistos em relatórios são insuficientes para preencher as lacunas de informações acerca de qual seria a principal contribuição dos estágios: no contexto ensino-aprendizagem.

Recentes pesquisas apontam para as fragilidades pedagógicas do processo de acompanhamento e avaliação dos estágios no ensino superior, de uma forma ampla. A gestão dos estágios — especialmente não-obrigatórios — enfrenta inúmeros desafios, entre os quais garantir que cumpram o seu papel no contexto dos cursos: seu objetivo pedagógico e a reflexão sobre a contribuição das atividades desempenhadas no contexto da formação (Oliveira, 2009; Machry, 2014; Silva, 2016). Por um lado, “[...] os estudantes parecem não compreender essa modalidade de estágio como uma experiência de aprendizagem acadêmica e sim como uma oportunidade de conseguir trabalho ou remuneração” (Silva, 2016, 12).

As empresas, por sua vez, descaracterizam e desvalorizam o que é preconizado para a atividade do estágio quando desviam a finalidade de aprendizado e preparação do estudante para o trabalho (Oliveira, 2009); “Já os professores destacam como maior dificuldade o acompanhamento dos alunos no campo de estágio não obrigatório, uma vez que não possuem destinação de horas para tal atividade” (Lavall; Barden, 2014, 62). Silva (2016) ainda menciona que os professores são desafiados pela quantidade de estudantes, falta de apoio das coordenações de estágios, ausência na divisão de tarefas entre os professores orientadores e coordenadores, desafios na articulação entre a teoria dos cursos e a prática no campo de estágio.

Vale mencionar que os estágios constam como indicador 1.7 (Estágio Curricular Supervisionado) no instrumento de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2017b). A ênfase do instrumento recai em





aspectos como: institucionalização, adequação da carga horária, compatibilidade da relação entre orientador, estagiário e atividades, existência de convênios, estratégias para gestão da integração entre ensino e mundo do trabalho, considerando as competências previstas no perfil do egresso, interlocução institucionalizada da IES com o(s) ambiente(s) de estágio (Brasil, 2017b).

Embora alguns desses aspectos recaiam às instituições de ensino e às gestões de cada curso, sobre a comunidade de Relações Internacionais recai a responsabilidade de sistematizar análises sobre esta atividade. De uma forma geral, as publicações sobre estágios buscaram identificar: i) a realização ou não da atividade; ii) a sua contribuição para a inserção profissional. Embora os estudos destaquem a prática como uma forma de atender exigências relacionadas à “[...] experiência profissional ao recém-formado” (Ribeiro; Kato; Reiner, 2013)⁶, os resultados sugerem que não há correlação entre a realização de estágio e a empregabilidade (Seabra; Leite; Dias, 2017; Puc, 2016; Maia; Franco; Neder, 2017).

Nos Encontros da ABRI, desde a criação da área temática de ensino e pesquisa em 2015, trabalhos trataram especificamente de experiências em sala de aula ou fora dela, sobre articulação entre a teoria e a prática. Todavia, nos Anais dos Encontros Nacionais da ABRI, até o momento, apenas um trabalho analisou os estágios. Trata-se de estudo realizado entre 2015 e 2016, com estudantes de uma instituição específica, os quais realizaram estágio supervisionado no curso de Relações Internacionais. O levantamento buscou identificar o papel das competências desenvolvidas pelos alunos ao longo da graduação durante a realização de programas de estágio na área. Na percepção dos estudantes, “[...] as competências acadêmicas e profissionais desenvolvidas na graduação são, [...] instrumentalizadas em suas atividades de estágio e repercutem em aspectos profissionais de sua empregabilidade” (Holzhacker, 2017, 73-74).

Nas publicações acadêmicas, nota-se que os estágios, embora presentes no dia a dia dos cursos de Relações Internacionais, não ocupam os espaços analíticos. Dossiês temáticos sobre ensino, pesquisa e extensão, reunindo relatos de experiências, foram organizados nos últimos anos: em 2012, pela Revista Monções da Universidade Federal de Dourados; em 2017, pela Meridiano 47 —

⁶ Ribeiro, Kato e Rainer (2013, p. 14) ressaltam o papel dos cursos: “[...] formas de incentivo a essa prática, como a organização de feiras de estágio, a divulgação e a agilidade dos procedimentos burocráticos, são papel decisivo das instituições de ensino superior na facilitação da inserção do bacharel em relações internacionais no mercado de trabalho”.





Journal of Global Studies; em 2019, um Editorial da ABRI, publicado na Revista Mural Internacional.

O primeiro volume da *Revista Monções*, da Universidade Federal de Dourados, organizado por Moreira Junior (2012), foi uma construtiva provocação para a necessidade da reflexão sobre o campo em si, em torno das práticas de ensino e pesquisa, destacando a área de cooperação como uma oportunidade para inserção profissional. Em que pese as relevantes contribuições, a edição não contou com nenhuma análise ou reflexão a partir das experiências de estágios.

O “Dossiê Especial sobre Desafios e Caminhos no Ensino, Pesquisa e Extensão em Relações Internacionais no Brasil” foi organizado por Ramazini Junior e Lima (2017). No Editorial, os autores destacam que as questões sobre ensino e aprendizagem, os aspectos pedagógicos e as competências e habilidades, o ensino de uma forma ampla, embora discutidas em todas as áreas, possuem poucas publicações acadêmicas. O dossiê trouxe inovadoras reflexões sobre o ensino das Relações Internacionais, especialmente sobre práticas de metodologias ativas, cinema e biografias como instrumento de ensino, práticas laboratoriais, bem como práticas exitosas de projetos de extensão. No tocante à contribuição dos estágios para o Ensino, nenhum artigo com análises estruturadas foi apresentado.

Em uma breve passagem do seu artigo no referido dossiê, Pecequillo (2017) concorda com as opções sobre estágios obrigatórios ou não-obrigatórios previstos nas DCNs. Porém, chama a atenção para um desafio sempre presente na discussão: a precarização das relações de trabalho. A instrumentalização do ensino superior para alcançar alocação profissional reflete um problema socioeconômico brasileiro, embora não seja exclusivo das Relações Internacionais.

O Editorial Dossiê ABRI, publicado na *Revista Mural Internacional* e organizado por Oliveira et al. (2019), destacou a importância da discussão sobre a implementação das DCNs, bem como “[...] aglutinar discussões sobre práticas e métodos de ensino, estratégias de publicação, internacionalização da pesquisa e extensão, entre outros temas de interesse”. De uma forma geral, foi um esforço para a reflexão das experiências em torno do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão para Relações Internacionais no Brasil. O dossiê reuniu relatos sobre atividades de internacionalização, desenhos de pesquisa, práticas de laboratório, extensão e atividades inovadoras de ensino (inclusive, compondo a maior parte dos artigos publicados). Todavia, não apresenta análises acerca das experiências e vivências dos estágios.





Recentemente, a *American Political Science Association* (APSA) publicou uma obra coletiva a partir das discussões no âmbito da Conferência sobre Ensino e Aprendizagem, reconhecendo a escassez de debates acerca dos estágios dentro da grande área. A contribuição de Božović e McCartney (2021) foca nos processos, desafios e benefícios relacionados aos cursos de Relações Internacionais e Estudos Internacionais, comparando práticas adotadas em dois cursos (uma instituição privada da Costa Oeste dos Estados Unidos e uma instituição pública da Costa Leste). A pesquisa conduzida pelas autoras revela que entre os principais benefícios dos estágios destacam-se: melhora na capacidade de pesquisa, pensamento crítico e habilidades de redação; capacidade vincular o conhecimento da sala de aula às experiências reais; redes de relacionamentos; ampliação da autonomia dos estudantes.

Quanto aos desafios, o destaque recai sobre as vagas de estágios com interface internacional ou estágios internacionais, seja em razão das poucas ofertas, das distâncias dos centros onde tais vagas são oferecidas, dos custos, etc. As autoras ressaltam, ainda, duas lições aprendidas em ambas as instituições. A primeira é que consideram possível desenvolver estágios com foco internacional “em casa”, estimulando a realização de conexões local-globais. A segunda, é que tal desenvolvimento, bem como o aproveitamento da experiência de aprendizagem, exige esforços institucionais e orientação altamente individualizada pelos orientadores, para garantir que os estudantes desenvolvam a capacidade de conectar a teoria à prática.

Estágio como aprendizagem experiencial

Pensar o papel dos estágios no contexto do processo ensino-aprendizagem nos cursos de Relações Internacionais requer: i) aprofundamento na compreensão do estágio como momento privilegiado no processo de formação dos estudantes de graduação; ii) análise dos significados atribuídos às experiências e vivências dos estágios, no referido processo. As possibilidades de o estágio constituir-se em uma estratégia que favoreça a aquisição de competências e habilidades definidas para o curso pressupõem considerá-lo como parte integrante do processo de formação, devendo ser planejado de modo a proporcionar experiências de aprendizagem dinâmicas e que possibilitem a reflexão sobre a sua atuação e a sua intencionalidade.





No momento em que, cada vez mais, a abordagem da aprendizagem por competências⁷ faz parte do ensino em todas as áreas, entende-se como positiva a diversificação das atividades nas quais os estudantes possam exercitá-las. Inclusive porque, em muitos casos, “[...] depois dos conteúdos específicos, não sobra lugar nos currículos para a formação geral e o desenvolvimento de competências múltiplas” (NACIF; CAMARGO, 2009, 5).

Essa compreensão vem ganhando forças no contexto das discussões sobre as metodologias ativas. Segundo Haydt (2002), o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade conjunta de professores e alunos, sob a direção do professor, com a finalidade de promover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. As metodologias ativas, no contexto da aprendizagem baseada em competências, devem contemplar situações educativas nas quais se ajuda a ver o sentido naquilo que se realiza, nas quais os professores orientam o fazer, auxiliando os estudantes para que se apropriem de conteúdos e procedimentos de forma autônoma e independente.

Nas palavras de Inoue e Valença (2018, 32):

O importante é estabelecer objetivos de aprendizado claros e buscar formas de alcançá-lo, nos quais o professor seja o facilitador de um processo de aprendizagem em que o estudante é o sujeito. O propósito final é desenvolver habilidades de pensamento crítico, propiciar descobertas e construção de conhecimento.

No contexto das metodologias ativas, defende-se a aplicação de diferentes métodos, visando estimular a autonomia dos estudantes para que assumam o papel ativo no próprio processo de aprendizagem, entre os quais: a aprendizagem por projetos; a aprendizagem por problemas (PBL); a aprendizagem baseada em desafios, simulações, jogos, estudos de caso, debates estruturados; o aprendizado pela experiência, entre outros (Bonwell, Eison, 1991; Inoue; Valença, 2018). Todavia, vale salientar que a interação constitui um elemento essencial do processo ensino-aprendizagem, especialmente a partir dos referidos métodos.

É por meio da interação entre grupos de estudantes e entre esses e o professor — para balanço, reflexão e análise das ações realizadas — que se torna possível

7 De forma geral, a aprendizagem baseada em competências contempla estratégias nas quais o aluno perceba significado ou sentido naquilo que realiza. Nessa abordagem — popularizada pelas metodologias ativas —, os professores orientam os estudantes para que ativamente dominem os conteúdos e procedimentos de forma autônoma, desenvolvendo, assim, competências previstas para cada curso.





avaliar o processo de aprendizagem. Portanto, nessa abordagem, é fundamental que tanto professores quanto alunos estejam dispostos ao debate, à curiosidade, ao questionamento, à proposição e à assunção de posições, ao trabalho de equipe, à inovação etc. Este momento representa a última etapa em processos bem-sucedidos (Bonwell; Eison, 1991; Haydt, 2002; Inoue; Valença, 2018).

Para Haydt (2002), o professor tem duas funções básicas: função incentivadora, que aproveita a curiosidade do aluno para aguçar o seu processo cognitivo; e a função orientadora, que orienta o esforço do aluno ajudando-o a construir o seu conhecimento. O papel do professor em mediar, orientar, estimular a aprendizagem permite que os alunos se expressem, planejem e reflitam sobre suas atividades, ao passo que possibilita ao professor perceber a forma como o aluno adquire o conhecimento.

Os estágios se inserem no debate das metodologias ativas, pois são considerados como uma das formas de aprendizado experiencial, juntamente com atividades laboratoriais, exercícios de campo, intercâmbios, entre outras. O aprendizado experiencial é um processo pelo qual os estudantes aprendem realizando tarefas e refletindo sobre essa experiência (Kolb, 1984; Pimentel, 2007; Moore, 2010). Abordá-los sob esta perspectiva contribui para a compreensão de que podem ser momentos de aprendizados no processo formativo, inclusive nos cursos de Relações Internacionais, desde que sejam acompanhados por etapas de planejamento, análise e discussão dos resultados.

Argumenta-se que a missão dessa experiência deve ser apoiar a integração entre a teoria e a prática no campo de interesse do aluno, explorar as opções de carreira ou promover o desenvolvimento das habilidades e competências (Moore, 2010). Porém, para que seja considerado experiencial, o processo de aprendizagem deve integrar: i) o conhecimento de conceitos, fatos e informações adquiridos formalmente; ii) a atividade, ou seja, a aplicação do conhecimento em um determinado contexto do mundo real; e iii) a reflexão, entendida como a análise e síntese dos conhecimentos e atividades, para criar conhecimentos (Kolb, 1984). Portanto, não basta a imersão ou execução de atividades sem que elas ganhem um significado, sem que existam oportunidades de reflexão para a interpretação das vivências e experiências associadas a elas, estimulando novos conhecimentos.

Em que pese a exigência estabelecida pelos instrumentos legais e normativos, os estudos publicados sugerem que os principais desafios residem tanto no planejamento das atividades de estágios quanto no seu próprio desenvolvimento (Oliveira, 2009; Machry, 2014; Silva, 2016).





Nas relações entre instituição de ensino e os campos de estágio, não há efetivamente um planejamento conjunto na definição clara das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, bem como dos papéis do professor supervisor e do profissional do campo de estágio. Ademais, a falta de aprofundamento das discussões sobre os estágios, no contexto do curso no qual se insere, surge como um dos principais desafios, uma vez que não têm sido analisados os significados atribuídos à atividade no processo ensino-aprendizagem. Embora as atividades de estágio permitam a reflexão, possibilitando a modificação da realidade, elas exigem um esforço coletivo no âmbito dos cursos, no sentido de não se burocratizar seu acompanhamento. Sugere-se para um aprofundamento da análise das atividades realizadas, de forma que professores orientadores junto dos pares e alunos, se apropriem de tais atividades, para analisá-las e questioná-las, criticamente, à luz das teorias [...]. (Pimenta; Lima, 2012)

Nesse aspecto, destaca-se o acompanhamento do estágio pelo professor orientador, o qual desempenha um papel importante ao ajudar os estudantes no processo de reflexão sobre as experiências vividas no estágio e relacioná-las com os conhecimentos teóricos. Ou seja, esclarecer a experiência com o objetivo final de vincular as observações da atividade à teoria e, em seguida, ajudar os alunos a realizarem conexões e generalizações. Sem a oportunidade de discutir e debater as atividades, os estudantes podem não perceber determinadas conexões, nem a relevância de determinadas experiências.

Pesquisadores de diversas áreas vêm se debruçando sobre os estágios no ensino superior e a literatura teórico-empírica tem apontado as suas contribuições a formação dos estudantes, entre as quais: o desenvolvimento de competências e habilidades (Murari, Helal, 2009); a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante os cursos e a obtenção de experiências úteis ao futuro profissional (Lavall; Barden, 2014; Zacariotti; Souza, 2019); a aproximação com o mundo do trabalho (Murari; Helal, 2009; Lavall; Barden, 2014; Polzin; Bernardin, 2018); suprir necessidades financeiras, por meio das bolsas, auxílios ou outros, para a permanência na universidade (Lavall; Barden, 2014; Polzin; Bernardin, 2018; Zacariotti; Souza, 2019).

As organizações nas quais os estágios são realizados, entre outros fatores, geralmente aproveitam os estágios em seus processos captação de talentos, a possibilidade de formar jovens profissionais alinhados à própria cultura organizacional, ter jovens como vetores de inovação, motivação, atualização





(Murari; Helal, 2009; Lavall; Barden, 2014; Polzin, Bernardim, 2018). O estudo de Zacariotti e Souza (2019) também sugere que, nos cursos de Jornalismo, há uma tendência à distorção do papel do estágio, que se refere à precarização do trabalho.

De uma forma geral, a questão dos estágios no ensino superior enfrenta inúmeros desafios, entre os quais garantir que cumpram o seu papel no contexto dos cursos: seu objetivo pedagógico e a reflexão sobre a contribuição das atividades desempenhadas para a formação. Isso porque a sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades e competências não é automática (Oliveira, 2009). Machry (2014, 22) destaca que “[...] pouco se sabe dos resultados e conquistas obtidas nessa importante prática profissional dos alunos”, uma vez que as instituições de ensino superior têm focado no cumprimento das questões regulatórias, documentais e burocráticas. Frequentemente, docentes assinam os Termos e Relatórios da forma como cumprem outras atribuições administrativas, sem a necessária atenção às particularidades pedagógicas que tais processos envolvem.

Num exercício analítico preliminar com vistas a identificar — por meio das atividades descritas nos Planos de Atividades — qual(ais) competências e habilidades têm sido promovidas ou desenvolvidas pelas atividades de estágio, foram consultados os documentos de 19 processos de estágios em acompanhamento no ano de 2022, em um curso de Bacharelado em Relações Internacionais estabelecido há dez anos em uma universidade pública localizada no interior do Brasil⁸. A localização do curso é um fator relevante nesse cenário, devido à baixa internacionalização e interiorização do mercado de trabalho da área de Relações Internacionais (PFRIMER; OKADO, 2019).

Do universo de 197 estudantes regularmente matriculados no curso no referido ano, merece destaque o número dos que realizaram estágios, que consistem numa atividade não-obrigatória. De uma forma geral, os estudantes interessados buscam autonomamente as agências de estágios ou as vagas disponíveis divulgadas para os estudantes do curso. Um levantamento já realizado sobre a motivação discente para a realização ou permanência no estágio, sugere que há preocupação com o “equilíbrio entre aproximação do mundo do trabalho e aspecto financeiro”.

⁸ Os documentos foram consultados via acesso pelo Sistema Eletrônico de Informação (SEI), por meio dos processos de estágios em acompanhamento pelo Colegiado de Curso.





No levantamento, nenhum respondente selecionou a opção: “estritamente pelo aprendizado que as atividades proporcionam” como a principal motivação para a realização do estágio (Schimanski, 2022). As respostas respaldam o contexto de persistentes cortes e contingenciamentos de investimentos em bolsas acadêmicas e de pesquisas e os escassos debates nos cursos sobre as potenciais contribuições dos estágios no contexto ensino-aprendizagem.

Quanto às instituições e atividades nas quais os estágios têm sido realizados, observa-se o alinhamento aos setores previstos nas DCNs. A maioria dos estudantes realiza a atividade em instituições privadas (em atividades relacionadas a comércio exterior, finanças internacionais, assessorias) (05) ou do setor de tecnologia (especialmente *startups*) (04). As universidades (03) e escolas de idiomas (02) têm oportunizado a atividade nas áreas de convênios internacionais, cooperação acadêmica e intercâmbios. As Organizações Sociais e Associações (03), Prefeituras Municipais e Câmaras de Vereadores (02) oportunizam contato com as suas atividades de internacionalização.

Do cruzamento das atividades descritas nos Planos de Atividades com as dezesseis habilidades e competências gerais previstas para o perfil do egresso em Relações Internacionais descritas no Art. 4º das DCNs, observa-se que as atividades têm contribuído, principalmente, para o desenvolvimento de oito delas: i) Capacidade de compreensão de questões internacionais no seu contexto político, econômico, histórico, geográfico, estratégico, jurídico, cultural, ambiental e social, orientada por uma formação geral, humanística; ii) Capacidade de solução de problemas numa realidade diversificada e em transformação; iii) Capacidade de utilização de novas tecnologias de pesquisa e comunicação; iv) Habilidades interpessoais (consciência social, responsabilidade social e empatia); vi) Capacidade de planejar e executar estrategicamente a internacionalização de organizações de diferentes tipos; ix) Raciocínio lógico e expressão adequada de ideias complexas; xii) Domínio das habilidades relativas à efetiva comunicação e expressão oral e escrita em língua portuguesa; xiii) capacidade de compreensão em língua estrangeira, em especial em língua inglesa.

Das atividades descritas nos documentos consultados, bem como nos relatórios, não foi possível inferir se as demais competências e habilidades previstas nas Diretrizes são oportunizadas. Nota-se entretanto, que algumas instituições, pela característica das próprias vagas, têm potencial para oportunizar experiências mais profundas. Este é o caso dos estágios em setores de coordenações internacionais





ou assessorias, por exemplo, com o potencial de viabilizar o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, análise, avaliação e formulação de cenários para atuação na esfera internacional ou outras.

É dessa individualização das atividades desenvolvidas, das interações, vivências e experiências de cada estudante nos espaços dos estágios que é possível concordar com Božović e McCartney (2021) quanto ao papel fundamental do processo de orientação acadêmica dos estágios, guiando cada estudante para que seja capaz de reconhecer os vínculos entre a teoria e a prática. Como ensinam Kolb (1984), Bonwell e Eison (1991), Haydt (2002) e Pimentel (2007), Inoue e Valença (2018) os espaços de reflexão para a interpretação das suas experiências é que permitem a sua consolidação em conhecimentos.

Quando os estudantes são selecionados para alguma vaga de estágio, dificilmente o professor orientador tem a possibilidade de contribuir diretamente na fase do planejamento das atividades que serão desenvolvidas. Isso porque, geralmente tais atividades são divulgadas com as vagas. Embora não seja comum, uma vez que implica relativo atraso para o início do estágio, o professor orientador pode sugerir adaptações ou alterações. Assim, de uma forma geral, antes de iniciar, os estudantes encaminham para as secretarias e professores orientadores os documentos necessários para assinatura a fim de que possam dar início às suas atividades⁹. Ou seja, na fase do planejamento, há pouco espaço para as reflexões entre os orientadores e estudantes.

Nos prazos legais, os estudantes têm o compromisso de realizar a entrega de relatórios de atividades. É nessa fase de entrega de relatórios que, sob a perspectiva da aprendizagem experiencial, reside uma das maiores fragilidades dos estágios. Nessa etapa, perde-se a oportunidade de promover reflexões entre professores orientadores e estagiários sobre as atividades desenvolvidas, suas conexões com aspectos teóricos, bem como suas contribuições nos processos de ensino-aprendizagem de forma individual. O foco tem recaído sobre a exigência da entrega dos relatórios nos prazos legais, sem a devida atenção e análise pedagógica acerca das oportunidades de aprendizagem possibilitadas através das experiências do estágio.

⁹ Ribeiro, Kato e Reiner (2013, 14), notaram que [...] a agilidade dos procedimentos burocráticos, são papel decisivo das instituições de ensino superior na facilitação da inserção do bacharel em relações internacionais no mercado de trabalho.





Considerações finais

Se a consolidação do ensino e das pesquisas em Relações Internacionais no Brasil avançou paralelamente aos debates sobre o perfil dos seus egressos e da sua inserção profissional, cabe perguntar em que medida os estágios contribuem como experiências de aprendizagem nesse contexto. A pesquisa identificou dois achados: i) a lacuna sobre os estágios na literatura de Relações Internacionais; ii) a subvalorização dos estágios como um método de aprendizagem. Tais resultados sugerem a necessidade de aprofundamento de análises e discussões sobre o papel dos estágios na formação dos bacharéis em Relações Internacionais.

Embora os estágios sejam uma atividade prevista em muitos cursos e uma das atividades complementares mais realizadas pelos estudantes, é praticamente ausente a análise acerca das suas contribuições nos processos de ensino-aprendizagem. O exercício analítico realizado por meio da consulta aos documentos de estágios realizados por estudantes em um curso público de Relações Internacionais do interior do país revela que a atividade tem contribuído para o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades previstas nas DCNs. Entretanto, a falta do aprofundamento das discussões sobre as atividades desenvolvidas, da reflexão sobre os vínculos teóricos e práticos e sobre o papel das atividades específicas desenvolvidas nas diferentes instituições, para a formação individual de cada estudante são fragilidades visíveis, quando ajustadas as lentes da aprendizagem experiencial.

Embora sejam necessárias melhorias nos processos de planejamento e acompanhamento dos estágios, é necessário aprofundar a análise dessa atividade no contexto da aprendizagem experiencial, processo pelo qual os estudantes aprendem realizando tarefas e refletindo sobre essa experiência. A crítica que recai sobre o atual formato de acompanhamento dos estágios — assinatura de termos e entrega de relatórios — não é exclusiva dos cursos de Relações Internacionais. Tal prática não tem estimulado e promovido espaços de reflexões profundas e individualizadas acerca das contribuições desta atividade para a formação dos estudantes.

Por fim, ressalta-se que a expansão dos debates sobre as experiências de aprendizagem, obtidas por meio dos estágios nos cursos Bacharelado em Relações Internacionais, têm potencial para ampliar o conhecimento do próprio campo, a partir das distintas realidades do país. Se em outros momentos os estágios permitiram divulgar o curso e seus egressos para o mundo do trabalho, é importante refletir sobre as experiências dos estudantes nesses espaços.





Referências

- Almeida, Paulo Roberto. 2002. Os primeiros anos do século XXI: o Brasil e as relações internacionais contemporâneas. São Paulo: Paz e Terra.
- Associação Brasileira de Relações Internacionais — ABRI. 2017. Notícias. Comunicado — Aprovação das DCNs para os cursos de Relações Internacionais. Disponível em: https://www.abri.org.br/informativo/view?TIPO=26&ID_INFORMATIVO=422. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Associação Brasileira de Relações Internacionais — ABRI. 2021. Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: https://www.abri.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1181. Acesso em: 24 out. 2021.
- Associação Nacional Dos Profissionais De Relações Internacionais-ANAPRI. 2021. Nossa história. Disponível em: <https://anapri.org.br/nossa-historia>. Acesso em: 24 out. 2021.
- Andrade, Rosana Cássia Rodrigues. Resende, Marilena. 2015. Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica. Revista Multitexto, v. 3, n. 01. p. 58-64.
- Brasil. 2008. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 12 nov. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. 2017a. Resolução CNE/CES nº 4, de 4 de outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Relações Internacionais, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep. 2017b. Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: nov. 2021.
- Bonwell, Charles. C. Eison, James. A. 1991. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2022.
- Božović, Iva. McCartney, Alison Rios Millett. 2021. “Internships for Interdisciplinary International Relations and International Studies Programs: Comparing Benefits and Challenges from West to East”. In Political Science Internships Towards Best Practices. Van Vechten, Renée B. Gentry, Bobbi. Berg, John C (Eds). p. 151-164. Washington: APSA.





- Conselho Federal de Economia — COFECON. 2019. Resolução nº 2.011, de 27 de maio de 2019. Dispõe sobre o registro nos Conselhos Regionais de Economia, dos diplomados em Relações Internacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://cofecon.org.br/transparencia/files/normas/Res/2019/Res2019-2011.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- Haydt, Regina Celia Cazaux. 2002. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ática.
- Herz, Monica. 2002. O Crescimento da Área de Relações Internacionais no Brasil. Contexto Internacional, v. 24, n. 1, p. 7-40.
- Holz hacker, Denilde. 2017. “O desenvolvimento de competências em Relações Internacionais: o papel do estágio supervisionado”. In: 6º Encontro Nacional da ABRI. Belo Horizonte.
- Inoue, Cristina Yumie Aoki. VALENÇA, Marcelo M. (Orgs.). 2018. Relações Internacionais na sala de aula: ensino e aprendizado ativo e outras estórias. Campina Grande: EDUEPB.
- Julião, Taís Sandrim. 2012. A Graduação em Relações Internacionais no Brasil. Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, v.1, n. 1, p. 13-48.
- Kolb, David. A. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lavall, Jaqueline. Barden, Júlia Elisabete. 2014. Estágio Não-Obrigatório: Contribuições para a Formação Acadêmica e Profissional do Estudante da Univates. Revista GUAL, v. 7, n. 2, p. 47-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n2p47>
- Lessa, Antônio Carlos. 2005a. Instituições, atores e dinâmicas do ensino e da pesquisa em Relações Internacionais no Brasil: o diálogo entre a história, a ciência política e os novos paradigmas de interpretação. Rev. Bras. Polít. Int. v.48, n. 2, p. 169-184.
- Lessa, Antônio Carlos. 2005b. Os problemas recentes e as muitas virtudes do Mercado de trabalho para profissionais de Relações Internacionais no Brasil. Meridiano 47, v. 1, n. 58, p. 11-12.
- Machry, Maricéia. 2014. Estágio não-obrigatório: gestão de seu acompanhamento no ensino superior. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Porto Alegre.
- Maia, Marrielle. 2017. Cenário dos cursos de Relações Internacionais ofertados pelas Instituições de Ensino Superior do Brasil. Documento Técnico Projeto CNE/UNESCO 914/BRZ1042.3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71061-produto-1-estudo-cenario-ri-pdf/file>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- Maia, Marrielle. Franco, Ana Maria de Paiva. Neder, Henrique Dantas. 2017. O perfil dos egressos dos Cursos de Relações Internacionais do Brasil. Documento Técnico Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1042.3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>





- docman/agosto-2017-pdf/71071-produto-2-estudo-trajetoria-profissionais-egressos-ri-pdf/file. Acesso em: 18 nov. 2021.
- Martins, Sérgio Pinto. 2012. Estágio e relação de emprego. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Miyamoto, Shiguenoli. 2003. O Ensino das Relações Internacionais no Brasil: Problemas e Perspectivas. *Rev. Sociol. Polít.*, n. 20, p. 103-114.
- Moreira Junior, Hermes. 2012. Relações Internacionais: Ensino e Agendas. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*. v. 1. n. 1, p. 1-8.
- Moore, David. Thorton. 2010. "Forms and issues in experiential learning". In *New Directions for Teaching and Learning*. Donna M. Qualters (Ed.), p. 3-13. New York City, NY: Wiley.
- Murari, Juliana de Melo Franco. Helal, Diogo Henrique. 2009. O Estágio e a Formação de Competências Profissionais em Estudantes de Administração. *Revista Gestão e Planejamento Salvador*, v. 10, n. 2, p. 262-280.
- Nacif, Paulo Gabriel. Camargo, Murilo Silva de. 2009. Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/universidade_reconcavobaiano.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.
- Oliveira, Tatiana. Pimenta, Marilia Carolina Souza. Moreira Junior, Hermes. Granja, Lorena. Santoro, Maurício. 2019. Editorial Dossiê ABRI. *Mural Internacional*. v. 10. DOI: <https://doi.org/10.12957/rmi.2019.44648>
- Oliveira, Sidnei Rocha de. Estágios para Universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses. 2009. Tese (Doutorado em Administração) — Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- Pecequilo, Cristina. 2012. Entrevista. *Revista Monções*, v. 1, n. 1, p. 9-12.
- Pecequilo, Cristina. 2017. Academia versus realidade: estagnação ou solidez? *Meridiano 47 Journal of Global Studies*. v. 18, p. 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.20889/M47e18007>
- Pfrimer, Matheus Hoffmann. Okado, Giovanni Hideki C. 2019. Dispersão e concentração espaciais dos Cursos de Relações Internacionais no Brasil: contrastes e desafios da expansão da oferta nacional. *Revista Carta Internacional*, v. 14, n. 1, p. 225-249. DOI: <https://doi.org/10.21530/ci.v14n1.2019.867>
- Pimenta, Selma Garrido. Lima, Maria Socorro Lucena. 2012. Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- Pimentel, Alessandra. 2007. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 2, p. 159-168.





- Polzin, Fernanda Ribeiro. Bernardim, Marcio Luiz. 2018. Estágio não obrigatório: um estudo com universitários do Curso de Administração. *DiÁLOGO*, n. 37, p. 83-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i37.3689>
- Pontifícia Universidade Católica — PUC. 2016. Departamento de Relações Internacionais. “Pesquisa de alunos egressos — 2016”. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.iri.puc-rio.br/wp-content/uploads/2021/04/Pesquisa-de-Alunos-Egressos-2016.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- Ramazini Junior, Haroldo. Lima, Thiago. 2017. Desafios e Caminhos do Ensino, Pesquisa e Extensão em Relações Internacionais no Brasil. *Boletim Meridiano* 47, v. 18, p. 1-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.20889/M47e18006>
- Ribeiro, Pedro Feliú. Kato, Mariana. Rainer, Gary. 2013. Mercado de Trabalho e Relações Internacionais no Brasil: um estudo exploratório. *Boletim Meridiano* 47, v. 14, n. 135, p. 10-18.
- Sato, Eiiti. 2010. “Relações Internacionais como área do conhecimento e sua consolidação nas Instituições de Ensino e Pesquisa”. In. “Novos atores e relações internacionais”, 335-381. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária.
- Schimanski, Silvana. Fernandes, Fernanda. Menezes, Luana. Lubtke, Milena Duarte. 2021. Relatório Técnico: Pesquisa com Egressos do Curso de Relações Internacionais da UFPel. Pelotas: UFPel.
- Schimanski, Silvana. 2022. Estágios em Relações Internacionais: evidências empíricas de um curso estabelecido no interior do Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina — Gual*. v. 15, n. 3, p. 41-61. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e86135>
- Seabra, Fernando. Leite, Iara Costa. Dias, Felipe. 2017. “Principais resultados e análises da primeira pesquisa dos egressos da Graduação em Relações Internacionais da UFSC”. In *Anais do 6º Encontro Nacional da ABRI*. Belo Horizonte.
- Silva, Elaine Leite Araújo. 2016. Estágio não obrigatório nos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora: Perspectivas e Desafios. 2016. Dissertação. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Sousa, Luís Francisco de. 2010. “Apresentação”. In. “Novos atores e relações internacionais”, 331-334. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária.
- Zacariotti, Marluce. Souza, Paulo Teodoro Ribeiro de. 2019. “Panorama dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios do curso de jornalismo da UFT”. In: 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Goiânia.

