

**EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
CONCLUDENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

JOHNNATA CAVALCANTE SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

BEATRIZ ALVES DOS SANTOS

MÁRCIA ZABDIELE MOREIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE CONCLUDENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A construção identitária é resultado de um processo interativo de fatores biográficos dos indivíduos, de suas interações sociais e dos valores institucionais que os cercam, resultando em uma série de estágios de identidade (DAY et al., 2006; NADELSON et al., 2017). Esse processo compreende a noção de papéis e de circunstâncias, cujos significados passam por constantes mudanças, refletindo diretamente na forma como os indivíduos veem a si mesmos. Sendo isso o resultado de um conjunto particular das experiências em que eles desenvolvem a percepção de ser quem são em consonância com os contextos em que vivem (WATSON, 2009; GOODNOUGH, 2010; IZADINIA, 2015).

Nessa perspectiva, ao iniciar no exercício de uma profissão, o indivíduo passa a ser reconhecido socialmente de acordo com aquilo que faz em seu trabalho (SILVA; TEIXEIRA, 2013). É nesse sentido que o acréscimo de novos papéis ou responsabilidades provavelmente levará a mudanças e uma potencial instabilidade em termos de identidade, na medida em que o indivíduo se insere em um novo ambiente em que não sabe como agir, em que acreditar e em quem ser imediatamente, representando, portanto, um marco decisivo no processo de construção da identidade profissional dele (MOSS; PITTAWAY, 2013).

A partir disso, este estudo considera a noção de que a identidade profissional refere-se a um processo gradual pelo qual os indivíduos assumem uma série de papéis, provenientes de suas posições sociais, de suas interações com os outros e da forma como interpretam as suas experiências e expectativas profissionais (GEIJSEL; MEIJERS, 2005; BULEI; DINU, 2013). Assim, a partir desse processo de desenvolvimento, a pesquisa considera uma fase que, na maioria das vezes, é inicial na inserção dos indivíduos no ambiente de trabalho e na formação de suas identidades enquanto profissional, o estágio supervisionado.

Nessa perspectiva, destaca-se que o estágio representa um marco, tanto para o desenvolvimento acadêmico, quanto para a formação profissional de estudantes no ensino superior. Na literatura, ele é caracterizado como um mecanismo que facilita a identificação dos indivíduos com as suas profissões. Fruto das experiências deles no ambiente de trabalho, o estágio contribui, assim, para uma maior identidade profissional percebida (KATZ et al., 2011; SILVA; TEIXEIRA, 2013).

A partir desse cenário, a presente pesquisa está centrada no alcance do seguinte objetivo geral: Caracterizar como as experiências de estágio contribuem para a construção da identidade profissional de concludentes do curso de Administração. Para o alcance desse objetivo, o artigo percorre os seguintes objetivos específicos: a) investigar quais as perspectivas que os concludentes tinham em relação ao exercício da administração ao iniciarem no curso de graduação; b) identificar os motivos principais que os levaram a estagiar em determinada área da administração; c) caracterizar os motivos mais importantes na atribuição de coerência entre as experiências de estágio e a identidade deles com a profissão e; d) descrever qual o entendimento que eles, a partir dessas experiências, têm em relação à identidade profissional.

Em um primeiro momento, justifica-se a realização desse trabalho nas palavras de Angot, Malloch e Kleymann (2008), onde eles ressaltam que os estudos identitários são uma área negligenciada nas pesquisas com estudantes em transição da graduação para o emprego. Em um estudo sobre a formação da identidade profissional de estagiários em um programa de aprendizagem gerencial, os autores destacaram que, investigar essa “situação híbrida”, onde os sujeitos são estudantes e profissionais ao mesmo tempo, oferece uma grande oportunidade para caracterizar o processo de identificação de jovens graduandos com o mundo do trabalho.

Em complemento, a partir de uma revisão sistemática dos estudos sobre a literatura focada no desenvolvimento da identidade profissional no ensino superior, Trede, Macklin e Bridges (2012) encontraram apenas 20 artigos que de alguma forma discutiram a definição e o desenvolvimento da identidade profissional nesse contexto, identificando uma escassez de artigos de periódicos que exploram realmente a temática. Assim, em vez de focarem no desenvolvimento dessa identidade, os artigos analisados, apenas discutiram-na de maneira tangencial, explorando outras temáticas como o raciocínio profissional, o desenvolvimento pessoal, a socialização em profissões e as teorias da aprendizagem.

Em decorrência disso, torna-se fundamental a realização de estudos que contribuam para o entendimento de que a educação contemporânea se depara com a necessidade de preparar os alunos para os desafios de se apropriar de uma identidade profissional que os capacite para adaptar-se às novas exigências de suas profissões (DAIGLE et al., 2018).

Além disso, considerando que o mercado de trabalho está cada vez mais complexo, há uma maior exigência de que esses alunos sejam preparados de maneira ideal para inseri-los nesse contexto de mudanças (JENSEN; JETTEN, 2016). Portanto, o presente artigo visa preencher essa lacuna científica, buscando não apenas explorar as diversas definições da identidade profissional na literatura nacional e internacional, mas também gerar subsídios que fomentem a pesquisa sobre o tema, e que proporcionem um melhor entendimento quanto à qualificação dos formandos para o atual mercado de trabalho.

2 IDENTIDADE PROFISSIONAL: Conceitos e Formação

A identidade profissional resulta da combinação das identidades que moldam os papéis que os indivíduos exercem e as maneiras pelas quais eles se comportam quando realizam seu trabalho (BULEI; DINU, 2013). Gibson, Dollarhide e Moss (2010) corroboram que essa identidade é, portanto, o agrupamento dos relacionamentos que uma pessoa desenvolve não apenas com a sociedade, mas também com a sua comunidade profissional.

Com isso, entende-se que a identidade profissional representa apenas uma parte das muitas identidades pessoais que um indivíduo possui, sendo capaz de exercer, no entanto, grande influência na realização de seu trabalho (GEIJSEL; MEIJERS, 2005). Dessa forma, a identidade profissional de um indivíduo advém de sua posição na sociedade, de suas interações com os outros e das interpretações de suas experiências, expectativas profissionais e também do conteúdo do trabalho (AMOSSÉ; DELTEIL, 2004; BULEI; DINU, 2013).

Em acréscimo a isso, Legault (2003) explica que o reconhecimento da identidade profissional é um posicionamento público de engajamento social e de inserção na profissão. O autor (2008) ainda afirma que o que é verdade sobre as identidades pessoais e coletivas também é verdadeiro para a identidade profissional. Ou seja, essa identidade é, portanto, um fator de coesão e de estabilidade em práticas coletivas.

Nos estudos contemporâneos sobre identidade profissional, destaca-se que existem três temas que são mais recorrentes, sendo eles: a “auto rotulação” como profissional; a integração de habilidades e de atitudes enquanto profissional e; a percepção de totalidade em uma comunidade profissional. Assim, ao ver-se como parte integrada dessa comunidade, o indivíduo passa a identificar-se em função de suas competências profissionais, sendo isso resultado da congruência entre a sua visão própria de mundo e a sua visão como profissional, considerando os papéis que exerce, as decisões pelas quais é responsável e a ética que permeia todo esse contexto (REISETTER et al., 2004; GIBSON et al., 2010).

É nesse sentido que, o acréscimo de novos papéis ou de novas responsabilidades, provavelmente levará a mudanças e uma potencial instabilidade em termos de identidade, na medida em que o indivíduo se insere em um novo ambiente em que não sabe como agir, em que acreditar e em quem ser imediatamente, representando, um marco decisivo na construção da identidade profissional dele (SILVA; TEIXEIRA, 2013; MOSS; PITTAWAY, 2013).

No entanto, diversos fatores podem interferir nesse processo, como a educação, as aspirações de carreira e as condições de trabalho de cada indivíduo (BULEI; DINU, 2013), assim como a compreensão das culturas no local de trabalho, o início do processo de socialização profissional e, também a educação para a cidadania. Em suma, todos esses aspectos da preparação do trabalho podem ser entendidos como contribuintes para o desenvolvimento de identidades profissionais (TREDE; MACKLIN; BRIDGES, 2012).

Dentro dessa perspectiva, essa identidade começa a crescer e a ser construída sempre que uma pessoa apresenta e explora o interesse por uma área específica. Vale ressaltar que esse momento pode variar de acordo com as particularidades dos indivíduos, na medida em que cada pessoa se desenvolve a partir de um conjunto evolucionário único e distinto (BULEI; DINU, 2013). A identidade profissional, portanto, refere-se ao processo gradual pelo qual os indivíduos assumem uma série de funções simbólicas, sociais e reconhecidas, que auxiliam na identificação e distinção mútuas desses indivíduos no campo do trabalho e do emprego propriamente dito (LEGAULT; 2003; DAIGLE et al., 2018).

Por fim, Paterson et al. (2002) argumentam que a construção da identidade profissional não está restrita ao desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais. Portanto, o desenvolvimento da identidade profissional deve ser entendido como sendo intercontextual (PETTIFER; CLOUDER, 2008) ou ainda “multi-relacional”, envolvendo, além das habilidades supracitadas, aspectos como valores, capacidade de raciocínio, compreensão clara das responsabilidades envolvidas, aprendizagem de papéis profissionais, autoavaliação e práticas reflexivas críticas (NADELSON et al., 2017).

2.1 Experiências de Estágio e Identidade Profissional

O estágio é um método de aprendizagem experiencial cada vez mais popular para preencher a lacuna entre o aprendizado em sala de aula e a aplicação do conhecimento no mundo real. Para estudantes de administração, os estágios representam o melhor da aprendizagem experiencial. Eles combinam uma espécie de *test drive* de carreira na construção de currículos com uma experiência de trabalho pragmática, permitindo, assim, que os alunos integrem teoria e prática (TONCAR; CUDMORE, 2000).

Ripamonti et al. (2018) explicam que o estágio é um elemento essencial na construção do pensamento crítico dos indivíduos, assim como no desenvolvimento das habilidades deles para a tomada de decisão e para a resolução de problemas. Dessa forma, durante o estágio, os alunos podem se envolver em uma reflexão crítica sobre sua prática e receber supervisão profissional para ajudar no desenvolvimento de habilidades reflexivas.

Nesse contexto, tem se tornado cada vez mais comum que os programas acadêmicos posicionem o estágio como a experiência resultante de um plano para que os alunos apliquem o que aprenderam na graduação e ajudem a transformá-los na próxima etapa de sua carreira (ODIO; SAGAS; KERWIN, 2014). Isso ocorre na medida em que as experiências de estágio permitem aos estudantes a investigação e a vivência em empregos e nas áreas de interesse, mantendo ainda a sua posição no contexto educacional (ROTHAMAN; SISMAN, 2016).

Na literatura, os acadêmicos estão se concentrando no que faz com que o estágio seja uma oportunidade de aprendizado para as partes envolvidas, destacando que ele faz com que os estudantes atravessem diferentes comunidades organizacionais e desenvolvam pontos de vista diferentes sobre a realidade de suas profissões. Além disso, os pesquisadores destacam que, na medida em que os alunos transitam de um contexto para outro, eles carregam consigo e trocam lógicas potencialmente diferentes de produção de conhecimento e de ação profissional. Assim, a possibilidade de lidar com experiências que são contraditórias, complexas ou problemáticas dentro de um ambiente dialógico é um ponto focal que pode desencadear práticas reflexivas críticas no estágio (RIPAMONTI et al., 2018).

Em virtude disso, o estágio tem sido considerado uma parte tão importante na constituição de uma graduação que vem se tornando requisito obrigatório do currículo de diversas escolas de negócios pelo mundo (ROTHMAN; SISMAN, 2016). No Brasil, a Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008) define que o estágio é parte do itinerário formativo do estudante e deve fazer parte do projeto pedagógico dos cursos, tendo como objetivo o aprendizado de competências próprias da profissão e a contextualização curricular. Ademais, a Lei define duas modalidades desse intitulado ato escolar: o estágio obrigatório e o não-obrigatório (NOVA CARTILHA ESCLARECEDORA SOBRE A LEI DO ESTÁGIO, 2008).

Diante desse cenário, entende-se que as experiências de estágio assumem um papel essencial no desenvolvimento profissional dos alunos, auxiliando na forma como eles lidam com situações complexas da profissão e como atribuem valores e se identificam com suas ações e condutas no trabalho (HEDBERG, 2009). É nesse entendimento que, o estágio e as suas especificidades, podem estimular preocupações pessoais em relação à identidade profissional dos estudantes. Isso ocorre, pois essa identidade se desenvolve através das experiências dos indivíduos em suas profissões e em um determinado período de tempo, que geralmente se inicia com o estágio, e continua ao longo de toda a trajetória profissional de uma pessoa (LIPOVSKY, 1988; PERRY, 2012).

A partir disso, destaca-se que as experiências de estágio providenciam uma estrutura que permite aos estudantes a aplicação de seus conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades técnicas e mentais no contexto profissional (ATICI, 2015). Ressalta-se, no entanto, que os estágios, ao mesmo tempo em que permitem aos estudantes experimentarem várias experiências e emoções, também podem levar a diversos desafios de identidade. Nesse sentido, os estágios representam, portanto, um pano de fundo útil para colocar em prática uma identidade profissional antecipada (HOULE et al., 2017).

2.2 Formação do Administrador no Brasil

A administração está estritamente ligada à dinâmica dos ambientes organizacionais, uma vez que esses são os locais no qual o desenvolvimento dela ocorre, conferindo-a maior complexidade. Nesse cenário, o processo de formação de seus profissionais, os administradores, envolve um conjunto de princípios multidisciplinares, que ao passo que dão sustentação teórica também devem ser voltados para a aplicação prática, considerando, inclusive, as especificidades das organizações. Assim, a essência dos cursos de administração está em formar profissionais aptos a exercer seu papel em ambientes de alta competitividade e dinamismo (LOPES, 2006; CALIARI et al., 2018).

Nesse sentido, para melhor compreender a formação do administrador, recorre-se à perspectiva histórica, na qual o ensino de administração tem seu início datado do final do século XIX, influenciado principalmente pelas importantes contribuições de Frederick Taylor e Henri Fayol (BOAVENTURA et al., 2018; CALIARI et al., 2018). No âmbito nacional, sua criação ocorreu na década de 1930, tendo como precursor o Instituto de Organização Racional do Trabalho. No entanto, diversas transformações ocorreram até a efetiva consolidação do ensino em administração no Brasil, sendo implantado o currículo mínimo para o curso em 1966 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Assim, considerando as transformações ocorridas no ambiente, como o surgimento de novas oportunidades de atuação e dos contínuos avanços tecnológicos, foram implantadas alterações nesse currículo mínimo, sendo uma em 1993 e a outra em 2003 (BOAVENTURA et al., 2018). Nesse contexto, tem-se uma estruturação base para a formação dos administradores, de modo que nos períodos iniciais são ministradas as disciplinas basilares da profissão, nos semestres seguintes as disciplinas de operacionalização. Após essas, estão as disciplinas eletivas e complementares, que permitem uma formação generalista ou especialista e, por fim, o estágio supervisionado (NICOLINI, 2003).

Essa última etapa é de suma importância para o “ser” administrador, pois nela é possível ter o contato com o ambiente organizacional, aplicar os conhecimentos outrora adquiridos e obter novas experiências. De acordo com a Nova Cartilha Esclarecedora Sobre A Lei Do Estágio (2008, p. 8), essa lei ressalta que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. A partir disso, reconhecendo que a formação dos administradores não pode ocorrer exclusivamente no ambiente de educação formal, o estágio é uma ferramenta que permite diminuir a dicotomia existente e, tantas vezes debatida, sobre a diferença da formação acadêmica desses profissionais e as necessidades reais do mercado de trabalho (ALMEIDA; LAGEMANN; SOUSA, 2006).

3 MÉTODO DA PESQUISA

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que ela privilegia o entendimento das experiências vivenciadas pelos sujeitos, utilizando-se do conhecimento tácito para mergulhar na complexidade dos fenômenos (MARSHALL; ROSSMAN, 2016). Assim, essa abordagem permite aos pesquisadores explorar os significados que os indivíduos atribuem as suas interações com o mundo real, em um determinado contexto e em um período específico de tempo (SILVERMAN, 2016; MERRIAM; GRENIER, 2019).

Quanto aos fins, esse artigo classifica-se como descritivo-exploratório, cujo sentido está no desenvolvimento de evidências sobre as atividades de estágio e o seu papel na construção da identidade profissional. Com isso, em conjunto com uma natureza descritiva, a pesquisa exploratória busca investigar fenômenos pouco compreendidos para identificar categorias importantes de significados, descrever e estabelecer relações entre as variáveis ou constructos em estudo (BRYMAN, 2016; MARSHALL; ROSSMAN, 2016).

De acordo com Marshall e Rossman (2016), estudos qualitativos podem ser categorizados, a partir do seu foco em: 1) experiências de vida individuais, 2) sociedade e cultura e 3) linguagem e comunicação. Esse artigo se encaixa na primeira categoria, em que a estratégia principal de coleta de dados foi a entrevista individual em profundidade. Destaca-se que o objetivo dessa forma de entrevista é criar categorias a partir dos dados e, em seguida, analisar as relações entre elas, enquanto se lida com a forma como a “experiência vivida” dos participantes da pesquisa pode ser entendida (DWORKIN, 2012; BODDY, 2016). A seguir, destacam-se os três passos que foram seguidos na seleção dos sujeitos desta pesquisa.

Primeiro, os pesquisadores entraram em contato com as coordenações dos cursos para introduzir o estudo e solicitar a lista dos prováveis concludentes no período de coleta dos dados. Em seguida, alguns alunos foram selecionados, por conveniência da pesquisa, para uma primeira sondagem quanto à possibilidade de participarem ou não do estudo. Com o recebimento de respostas positivas, os autores enviaram um email de agradecimento, listando horários e alguns locais para a realização das entrevistas, assim como foi sugerida a esses estudantes, a possibilidade de indicarem colegas com possível interesse em também participar da pesquisa, seguindo a técnica de *snowball*, conforme explicam Marshall e Rossman (2016).

Para serem finalmente selecionados, estes estudantes tiveram que atender a alguns critérios: 1) estar no último semestre do curso de administração, 2) ser estagiário (na modalidade estágio supervisionado) por pelo menos 6 meses; 3) estar apto a indicar colegas que pudessem contribuir de forma sequencial com a pesquisa e 4) ter disponibilidade de pelo menos 45 minutos para a realização das entrevistas, sendo esse o tempo médio estimado tendo como base estudos anteriores sobre a temática. O terceiro e último passo consistiu na realização das entrevistas propriamente ditas, que ocorreram nas próprias universidades, apoiadas por um roteiro semiestruturado de 17 perguntas que percorreram o caminho dos objetivos específicos dessa pesquisa. O roteiro teve como base central de fundamentação os estudos de Perry (2012), Bulei e Dinu (2013), Atici (2015) e Ripamonti et al. (2018).

Quanto ao número dos entrevistados, Saunders e Townsend (2016) explicam que quando a população de interesse é homogênea, 6 a 8 participantes, provavelmente serão suficientes, enquanto que, para populações heterogêneas, 12 a 20 entrevistas deverão ser realizadas. Nessa perspectiva, compreende-se que a homogeneidade é definida em relação a um ou mais fatores sociodemográficos.

Tendo como base o sexo e a idade dos participantes, a população dessa pesquisa era formada por 26 mulheres e 18 homens, cujas idades variavam de 21 a 30 anos. A partir desse cenário, foram entrevistados 10 concludentes do curso de administração, 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades variando de 21 a 30 anos, resultando em um tempo total aproximado de duração das entrevistas igual a 3 horas. Finalmente, a primeira entrevista ocorreu em 24 de maio de 2019 e, a última, no dia 7 de junho do mesmo ano.

A técnica de análise de conteúdo foi utilizada no tratamento dos dados, conforme Bardin (2011). Assim, ressalta-se que para Bauer e Gaskell (2017), a análise de conteúdo é uma construção social e um ato de interpretação, através dos quais o pesquisador é capaz de reconstruir representações, bem como inferir e apelar sobre as formas de expressão dos contextos em estudo. Em complemento, Vergara (2015) destaca que os dados coletados podem ser tratados por meio de programas de computador, mas que a interpretação é de responsabilidade específica do pesquisador. Enfim, Bardin (2011) definiu 3 etapas para essa técnica: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos dados e a interpretação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção, são apresentadas as 27 categorias iniciais que surgiram a partir da transcrição e da codificação das entrevistas. No decorrer da apresentação dos resultados, um conjunto específico dessas categorias é discutido em cada subseção, gerando, a partir das análises e discussões, categorias intermediárias e finais para, finalmente, constituírem as dimensões, geradas neste estudo, relacionadas à construção da identidade profissional dos concludentes em administração. O Quadro 1 apresenta essas categorias iniciais.

Quadro 1: Categorias iniciais dos resultados

Categorias iniciais		
1. Conjunto de práticas isoladas;	11. Práticas desafiadoras da profissão;	20. Amadurecimento profissional;
2. Atividades integradas de relacionamento;	12. Assimilação profissional;	21. Reconhecimento;
3. Gestão de processos e pessoas;	13. Contribuição financeira;	22. Reflexo de seus líderes;
4. Profissional generalista e especialista;	14. Percepção humanizada da profissão;	23. Comportamento na realização do trabalho;
5. Atividades empreendedoras;	15. Aprendizagem experiencial;	24. Conteúdo do trabalho;
6. Atividades de gestão;	16. Atuação estratégica;	25. Autorrealização profissional;
7. Trabalhador multifuncional;	17. Importância para os outros no trabalho;	26. “Auto rotulação” profissional e;
8. Práticas de negociação;	18. Posicionamento social;	27. Conveniência situacional.
9. Engajamento social;	19. Aplicabilidade profissional;	
10. Socialização profissional;		

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A nomeação das categorias teve respaldo da literatura, mas resultaram, sobretudo da fala dos entrevistados. Em maior detalhe, explica-se que a média de categorias foi de aproximadamente 8,5 por entrevista. Na primeira entrevista, surgiram 11 categorias iniciais. Na segunda, surgiram 3 novas e repetiram-se 7. Na terceira, surgiram 6 e repetiram-se 6. Enfim, a partir da 8ª entrevista, não apareceram novas categorias. A seguir apresentam-se as subseções de análise, a partir do tratamento e discussão dessas categorias.

4.1 Análise do Perfil dos Concludentes Entrevistados

Buscando gerar uma maior aproximação da caracterização pessoal e profissional dos sujeitos com a pesquisa, o Quadro 2 traz um resumo do perfil dos 10 entrevistados, destacando aspectos relativos ao estágio e à formação acadêmica deles.

Quadro 2: Perfil dos entrevistados

Entrevistado (a)	Idade	Sexo	Universidade	Área do estágio	Tempo de atuação
Entrevistada A	27 anos	Feminino	Pública	Financeira	1 ano e 5 meses
Entrevistado B	23 anos	Masculino	Pública	Comercial/Logística	2 anos
Entrevistado C	28 anos	Masculino	Pública	Coordenadoria	3 anos
Entrevistado D	24 anos	Masculino	Pública	Financeira/Compras	8 meses
Entrevistada E	23 anos	Feminino	Pública	Gestão de negócios	2 anos
Entrevistada F	21 anos	Feminino	Privada	Vendas	7 meses
Entrevistada G	21 anos	Feminino	Privada	Processos	6 meses
Entrevistado H	21 anos	Masculino	Privada	Gerência geral	7 meses
Entrevistado I	27 anos	Masculino	Privada	Financeira	6 meses
Entrevistada J	30 anos	Feminino	Privada	Gestão de processos	6 meses

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Com base nesse quadro, tem-se que o menor tempo de estágio foi o tempo mínimo estabelecido na pesquisa, 6 meses, e o tempo máximo tem uma duração de 3 anos. As áreas de atuação dos concludentes foram bastante diversas, abrangendo desde o setor de vendas à gerência geral. Nesse assunto, é importante destacar que a maior parte dos entrevistados não estagia ou estagiou na área da administração com a qual eles realmente se identificam. Por exemplo, o entrevistado B sempre buscou estágios na área de marketing, porém suas experiências ou têm ocorrido no setor financeiro ou no setor comercial. Outro exemplo é o da entrevistada F que tem como área de maior identificação a gestão de pessoas, mas ainda não conseguiu nenhum estágio na área.

Nessa perspectiva, o que mais chamou atenção foi o exemplo do entrevistado D que relatou uma maior aproximação com a área de operações, mas que, com experiência na área, perdeu total interesse e acabou se identificado mais com o setor financeiro, como sendo resultado de experiências posteriores. Enfim, dos 10 entrevistados, apenas quatro deles (entrevistados A, C, G e I) estagiam ou já estagiaram realmente em suas áreas de interesse. Ressalta-se que a entrevistada E não demonstrou ainda uma área em que deseja seguir, enquanto os dois restantes explicaram que mesmo não estando diretamente em suas áreas de desejo, de alguma forma lidam com elas.

4.2 Entendimento Anterior dos Concludentes sobre a Atuação do Administrador

Nessa seção, são discutidas as percepções que os entrevistados tinham, antes de entrarem na graduação, sobre a atuação do profissional de administração, de acordo com o primeiro objetivo específico. Para isso, em um primeiro momento, faz-se uma análise das categorias iniciais de número 1 a 8 (ver Quadro 1), definidas para esta seção.

Optou-se por realizar a junção de 4 delas, gerando duas novas categorias mais enxutas. Assim, delimitaram-se para “gestão” as categorias “gestão de processos e pessoas” (nº 3) e “atividades de gestão” (nº 6). Destaca-se que, apesar da semelhança na nomenclatura, essas duas categorias foram inicialmente criadas, pois as falas que as originaram detêm uma distinção bastante clara sobre a atuação do profissional de administração:

“Uma forma de gerir e entender as pessoas, de ver a empresa realmente como um organismo onde tudo ali faria parte” (Entrevistada A).

“Eu via o administrador mais como um gestor. Eu nem sabia quais eram as áreas pra atuação na época, eu via mais o curso e não o profissional” (Entrevistado D).

As outras duas categorias agrupadas foram “profissional generalista e especialista” (nº 4) e “trabalhador multifuncional” (nº 7), gerando a categoria “profissional versátil”. Diante disso, o Quadro 3 apresenta as categorias iniciais atualizadas após a junção, explicitando a quantidade de vezes que cada uma das 6 categorias apareceu no tratamento das entrevistas. Como a finalidade é definir um entendimento padrão, fez-se um novo agrupamento das categorias, tendo como base aquelas que mais se repetiram, gerando, assim, duas categorias intermediárias e o descarte das categorias 2 e 6, conforme o Quadro 3.

Quadro 3: Categorização atualizada referente ao primeiro objetivo específico

Categorias iniciais	Nº de repetições	Categorias intermediárias
1. Conjunto de práticas isoladas;	03 repetições	I. Prática míope e unidirecional;
2. Atividades integradas de relacionamento;	02 repetições	
3. Gestão;	05 repetições	
4. Profissional versátil;	03 repetições	II. Atividades dinâmicas de integração;
5. Atividades empreendedoras;	03 repetições	
6. Práticas de negociação;	01 repetição	

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Assim, a categoria inicial 1 converteu-se na categoria intermediária “prática míope e unidirecional”, enquanto as categorias iniciais 3, 4 e 5 originaram a categoria intermediária “atividades dinâmicas de integração”. Diante da clara oposição entre essas categorias, o Quadro 4 apresenta um resumo das principais falas que as fundamentaram.

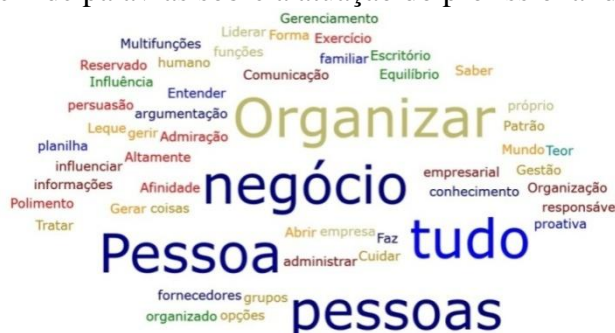
Quadro 4: Entendimento anterior dos concludentes sobre a atuação do administrador

I. Prática míope e unidirecional;	II. Atividades dinâmicas de integração;
“A pessoa que ficava no escritório e não tinha uma visão completa da empresa” (Entrevistada A).	“(…) eu vi que administração tinha um teor mais humano, mais aplicado” (Entrevistado B).
“Se você tá na área de marketing, você só vai trabalhar com o marketing. Eu descreveria tipo assim” (Entrevistada F).	“Acho que é isso, o equilíbrio entre o generalista e o especialista, assim, é isso que descreve o papel do administrador nesse sentido” (Entrevistado C).
“Na minha visão, muito reservado, ele era só pra polimento da planilha, só pra gerar informações” (Entrevistada J).	“Acho que eu sempre tive a impressão de ser uma pessoa muito responsável, com a possibilidade de agregar multifunções” (Entrevistado I).

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Nessa perspectiva, depreende-se que essa dicotomia ocorre, pois nem sempre os estudantes, ao ingressarem na graduação, possuem um conhecimento ou entendimento prévio que possibilite compreender o papel e as funções da administração. A partir disso, foi elaborada a Figura 1, agrupando os principais termos ligados ao debate dessa seção, que serviram de auxílio para a definição da categoria final sobre a atuação do administrador.

Figura 1: Nuvem de palavras sobre a atuação do profissional de administração



Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Da nuvem acima, destacam-se as expressões “pessoas”, “organizar”, “comunicação”, “admiração”, “humano”, “liderar”, “proativa”, “escritório”, dentre outras que, de forma geral, corroboram com os trechos destacados no Quadro 4. Diante das palavras em maior destaque, confirma-se o predomínio da categoria intermediária II sobre a categoria intermediária I (ver Quadro 3), resultando no entendimento de que o profissional de administração, para os concludentes, era aquele que, comumente, liderava pessoas, organizava processos, exercia influência e era admirado por isso, realizando, portanto, atividades dinâmicas de integração.

4.3 Engajamento Profissional a partir do Estágio em Administração

Nessa seção, são apresentados os resultados integrais dos motivos que influenciaram no ingresso dos concludentes em seus respectivos estágios. Para tanto, foram criadas seis categorias iniciais (9 a 14, conforme Quadro 1) e uma categoria final, tendo em vista fazer uma categorização individual de cada motivo e, por fim, uma definição integral deles.

Em síntese, a Figura 2 traz uma representação de como as categorias iniciais dessa seção se relacionam com a categoria final “engajamento profissional”, tendo sido esta desenvolvida para representar de modo geral o que motivou os concludentes a estagiarem. Elaborada no ATLAS.ti 8, a figura apresenta a simbologia das ligações entre os blocos que a constituem, ou seja, entre a categorial final dessa seção e cada uma das categoriais iniciais que a originaram. Após a figura, analisa-se em maior detalhe a sua constituição.

Figura 2: Motivações para o engajamento profissional no estágio em administração



Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Como visto anteriormente, a maioria dos entrevistados não estagia nas áreas de interesse. Assim, destaca-se a categoria “contribuição financeira” (nº 13), caracterizada neste estudo como uma causa do engajamento profissional, conforme Figura 2. Essa categoria surgiu, a partir dos seguintes trechos das entrevistas: “Infelizmente não consegui todas as experiências que queria, existe o fator também que tem que ter dinheiro pra se manter” (Entrevistado B) e “É, então eu queria ir pra área de operações de produção, porque, tipo, os meus trabalhos acadêmicos eram mais na área de produção industrial, mas eu fui pro financeiro, porque tipo apareceu e eu tava precisando de dinheiro mesmo” (Entrevistado D).

Evidencia-se, em complemento, que a “percepção humanizada da profissão” também é uma causa que leva ao engajamento profissional, surgindo da seguinte fala: “Eu percebi o quão humana as empresas são também, porque tem muitas pessoas envolvidas pra desenvolver um produto, uma marca. Aí foi quando a gente passou a ver também cultura organizacional e todas essas coisas que influenciam né no produto final que é entregue ao consumidor” (Entrevistada G). Nessa perspectiva, como visto na codificação das entrevistas, muito foi discutido sobre o “teor humano” no papel do administrador (a), da interpessoalidade das funções e da liderança na administração.

Ademais, o que mais se destacou, entre os motivos, foi a atuação do estágio como uma forma de assimilação profissional (categoria inicial nº 12, conforme Quadro 1), onde os entrevistados ressaltaram as oportunidades de aplicabilidade dos conteúdos teóricos aprendidos na faculdade, o aprimoramento pessoal e profissional, relacionados à resolução de problemas administrativos, por exemplo, e a um melhor relacionamento com as pessoas, corroborando as explicações de Toncar e Cudmore (2000) e Ripamonti et al. (2018).

Em virtude disso, tem-se que a assimilação aqui discutida é uma propriedade do engajamento profissional, conforme Figura 2, e auxilia diretamente na identificação dos estagiários com a profissão, corroborando com a ideia de Legault (2008) de que a identidade profissional é um fator de coesão em práticas coletivas, no caso desta pesquisa, o estágio.

Quanto às outras três categorias, “engajamento social”, “práticas desafiadoras da profissão” e “socialização profissional”, tem-se que, conforme simbologia da Figura 2, elas fazem parte do engajamento profissional e evidenciam que o estágio permite uma maior possibilidade de *networking*, lidar com desafios práticos no ambiente real de trabalho e desenvolver habilidades de comunicação e de relacionamento com os outros, sejam clientes ou colegas de trabalho, estando de acordo com o que foi explicado por Houle et al. (2017).

4.4 Experiências Profissionais e a Identidade do Futuro Administrador

Nessa seção, são discutidos os motivos mais importantes que atribuem sentido à identidade profissional dos concludentes, tendo como ponto de referência as experiências deles no estágio. Para tanto, perguntou-se aos entrevistados, por exemplo, “Como você descreveria os momentos iniciais do seu ingresso no estágio? Houve alguma dificuldade?” e “O que contribuiu ou tem contribuído para a sua permanência no estágio?”

Em virtude disso, a partir da análise das entrevistas, foram criadas sete categorias iniciais, cada uma representando um motivo específico, sendo elas “aplicabilidade profissional”, “atuação estratégica”, “posicionamento social”, “amadurecimento profissional”, “reconhecimento”, “importância para os outros” e “aprendizagem experiencial”. Nomeadas pelos autores, essas categorias foram agrupadas e formaram a categoria final dessa seção, “práticas reflexivas críticas”, com base em Nadelson et al. (2017) e Ripamonti et al. (2018).

Diante disso, o Quadro 5 traz um resumo da categorização dessa seção. De início, evidencia-se que esse conjunto de categorias se relaciona muito com a forma como os indivíduos se comportam no trabalho (BULEI; DINU, 2013) e como eles querem ser vistos pelos outros e o que fazem para alcançarem isso (LEGAULT, 2008).

Quadro 5: Detalhamento conceitual das práticas reflexivas críticas

Categoria	Explicação
Aplicabilidade profissional	Evidencia a ideia de identificação no estágio, a partir da aplicação do conhecimento teórico adquirido.
Atuação estratégica	Indica o desenvolvimento de atividades que alcancem níveis mais altos da hierarquia.
Posicionamento social	Indica a possibilidade de desenvolver laços sociais que gerem novas oportunidades de crescimento fora do trabalho.
Amadurecimento profissional	Denota a mudança pessoal e a aquisição de novas competências profissionais, resultado das experiências de estágio.
Reconhecimento	Indica a importância de ser reconhecido por aquilo que faz e por quem é no trabalho.
Importância para os outros	Representa a necessidade de ser útil e de desenvolver tarefas extras que ajudem na realização do trabalho de outras pessoas.
Aprendizagem experiencial	Evidencia a vontade de entender o máximo possível sobre o trabalho para crescer profissionalmente.

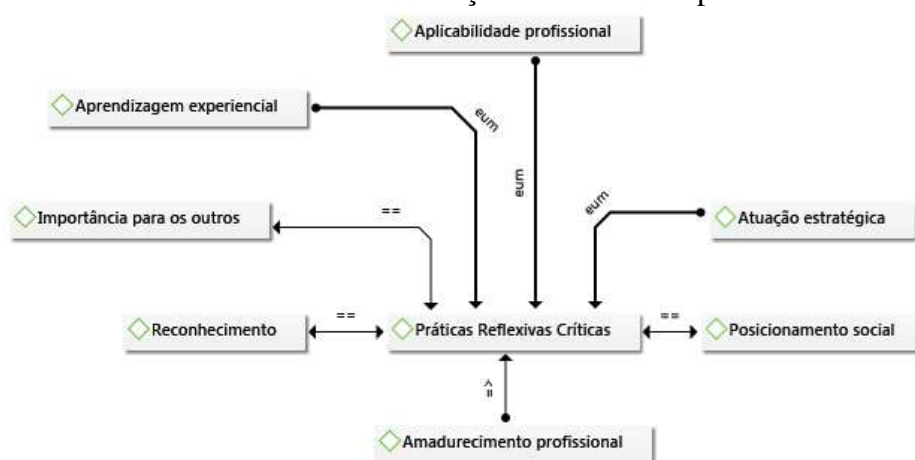
Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A categoria “aplicabilidade profissional” indica uma “sobreposição do conhecimento adquirido” (Entrevistado J) na execução das atividades no estágio. Já a “atuação estratégica”,

envolve atividades, tais como “elaborar processos, desenhar processos, identificar gargalos” (Entrevistado B), consideradas pelo participante como menos operacionais e mais significativas. O “posicionamento social” compreende os “vínculos” e a “referência profissional” (Entrevistado C), resultantes das experiências de estágio. Já o “amadurecimento profissional”, o “reconhecimento” e “importância para os outros”, advêm do próprio exercício da profissão e da forma como os concludentes atribuem valor ao que fazem e à aceitação de terceiros (HEDBERG, 2009). Encerrando, a categoria “aprendizagem experiencial” resulta das oportunidades de “entender o máximo possível do mercado” (Entrevistado B), “fazer diversos cursos” (Entrevistada E) e aperfeiçoar o conhecimento teórico, a partir das aplicações no mercado de trabalho (Entrevistados A, I e J).

Por fim, a Figura 3 mostra as relações entre as 7 categorias iniciais dessa seção e a categoria final “práticas reflexivas críticas”, conforme simbologia do ATLAS.ti 8.

Figura 3: Práticas reflexivas críticas na construção da identidade profissional



Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Assim, da Figura 3, “aplicabilidade profissional”, “atuação estratégica” e “aprendizagem experiencial” são tipos diretos dessas práticas. Já “posicionamento social”, “reconhecimento” e “importância para os outros” estão associadas a elas, no sentido de que, ao desenvolver uma ou mais dessas práticas, esses concludentes buscam um maior pertencimento em suas comunidades profissionais (GIBSON; DOLLARHIDE; MOSS, 2010). Por fim, como evidencia essa figura, o “amadurecimento profissional” é uma causa que leva a essas práticas reflexivas críticas através dos estágios em administração.

4.5 A identidade dos concludentes de administração enquanto profissionais da área

Nessa seção são apresentadas as discussões acerca do entendimento final que os concludentes do curso de administração, a partir das experiências de estágio, têm em relação a sua identidade profissional, explorando as noções de papéis, expectativas profissionais, responsabilidades e demais símbolos que diferenciam os concludentes em seus estágios.

Aqui, evidenciam-se as seis últimas categorias iniciais da pesquisa, nº 22 a 27, (Ver Quadro 1), que surgiram das respostas referentes às perguntas: “Quais as suas perspectivas futuras em relação a sua atuação como administrador (a)?”, “Nas suas experiências de estágio, como você percebeu as atividades de gestão, o gerenciamento de processos e de pessoas?” e, por fim, “Você se identifica com tais atividades?”

Dessas seis categorias, duas delas apareceram apenas uma vez. “Reflexo de seus líderes” surgiu da fala da entrevistada A que apontou, a partir de características como “articuladora” e “controlada”, a intenção de seguir os passos de sua atual chefe.

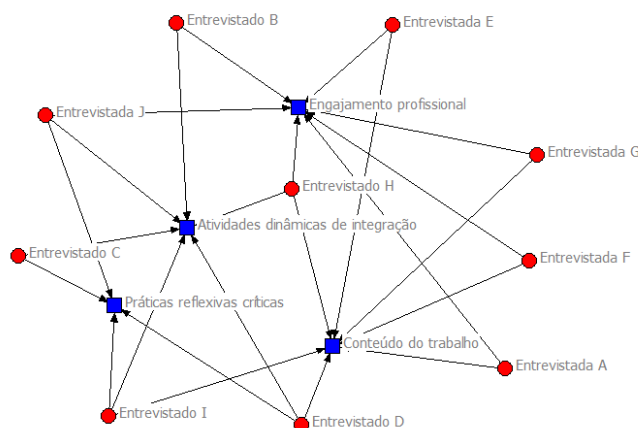
Já a “Auto rotulação profissional” foi criada a partir da fala do entrevistado C, corroborando com um dos temas que mais são recorrentes nas pesquisas sobre identidade profissional, conforme explicam Gibson, Dollarhide e Moss (2010).

A categoria “conveniência situacional” figurou em 3 das 10 entrevistas, representando tanto a necessidade do administrador de adequar o seu comportamento e as suas decisões, de acordo com os “fatores da realidade” (Entrevistado B), quanto indicando que, mesmo não sendo a sua área preferida, a entrevistada G pretende ficar na sua cidade e trabalhar no setor financeiro. “Comportamento na realização do trabalho” e “autorrealização profissional” apareceram 4 e 5 vezes, respectivamente, na codificação das entrevistas. Por fim, “conteúdo do trabalho” repetiu-se em 7 das 10 entrevistas, optando por utilizá-la como a categoria final dessa seção, uma vez que o comportamento no trabalho e a autorrealização profissional, dependem dela.

De forma complementar, em busca de aprofundar o entendimento da percepção dos concluintes sobre a sua identidade como profissional, foi realizada a seguinte pergunta: “Como você se define enquanto administrador? Escolha até três palavras-chaves para essa definição”. A intenção utilizada ao delimitar palavras-chaves foi de tentar identificar o quão nítida ou desenvolvida essa definição estava para os entrevistados, principalmente ao considerar a condição de formandos e estagiários.

A partir desse mapeamento, foi realizado o agrupamento das 30 palavras-chaves obtidas, com as quatro categorias finais, desenvolvidas nesta pesquisa, conforme Figura 4. Dessa forma, a figura explicita as ligações entre as respostas dos entrevistados e as referidas categorias, evidenciando que todas as categorias foram citadas por mais de um entrevistado, destacando-se a de “conteúdo do trabalho” que foi mencionada por sete (Entrevistadas A, E, F e G, e entrevistados D, H e I) dos dez participantes.

Figura 4: Rede das palavras-chaves referentes à definição enquanto administrador (a)



Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

A Figura 4 mostra, portanto, a relação entre as respostas obtidas com a literatura sobre o tema, observando-se a recorrência dos seguintes tópicos: comportamento no trabalho (BULEI; DINU, 2013) com declarações como “esforçada”, “ágil” e “resolutivo”; auto rotulação como profissional (REISETTER et al., 2004; GIBSON; DOLLARHIDE; MOSS, 2010), identificada em palavras como “preparado”, “gestor de talentos” e “desenvolvedor”; relacionamentos (GIBSON et al., 2010), evidente em “empatia”, “pacífica” e “terapeuta”; e competências profissionais (REISETTER et al., 2004; GIBSON; DOLLARHIDE; MOSS, 2010), presentes em “organizada”, “criativo” e “proativa”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao primeiro objetivo específico, os resultados encontrados mostraram que os concludentes, de forma integral, antes da graduação, entendiam a administração como um conjunto de atividades dinâmicas de integração. Nesse sentido, denota-se a dominância de características que englobam o profissional com entendimento holístico, como na gestão e gerenciamento de processos, e ao mesmo tempo aplicado a liderar e a influenciar pessoas.

No que se refere ao segundo objetivo específico, evidenciou-se que o engajamento profissional foi o principal motivo que levou os entrevistados a estagiarem. Haja vista que, esse seria o momento oportuno para relacionar as teorias outrora aprendidas com as atividades práticas da profissão. Desse modo, estagiar em alguma das áreas do curso de administração proporciona o aperfeiçoamento profissional e também pessoal, principalmente no que se refere às questões de resolução de problemas e de relacionamento interpessoal.

Quanto ao terceiro objetivo específico, foi identificado que a categoria final “práticas reflexivas críticas” é um aspecto preponderante nas experiências e na identidade dos futuros profissionais. Tal fato é explicado pela relevância atribuída tanto à aplicação, atuação e aprendizagem do ser profissional, quanto do reconhecimento, posicionamento social e importância para os outros. Dessa forma, os concludentes buscam se integrar à comunidade profissional que fazem parte em todas as suas nuances.

Enfim, do quarto objetivo, quanto o entendimento que os concludentes, a partir dessas experiências, têm em relação à identidade profissional, foi possível estabelecer relações entre as palavras-chaves utilizadas pelos entrevistados para se definir como administrador (a) e as categorias finais desenvolvidas na pesquisa. Nessa perspectiva, observa-se que a categoria de maior destaque foi “conteúdo do trabalho”, a qual engloba aspectos como comportamento na realização do trabalho e a auto rotulação atribuída a ele.

Diante disso, é possível afirmar que o objetivo geral do artigo foi alcançado. Nesse sentido, a construção da identidade profissional dos concludentes em administração mostrou-se um processo dinâmico e altamente contextual, variando em diversos padrões individuais e coletivos. O entendimento gerado pela pesquisa é o de que esse processo tem um início mais bem definido na graduação, tendo, no entanto, suas bases construídas no momento em que o interesse pela área começa a ser assimilado pelo sujeito. Esse interesse é alavancado pelo desejo de aplicabilidade prática do conhecimento e da validação do esforço empregado, através do reconhecimento e da autorrealização profissional, amadurecendo com as características do trabalho e do ambiente de trabalho no decorrer da trajetória profissional.

Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se a operacionalização de algumas das categorias definidas a partir dos próprios relatos dos sujeitos entrevistados, o que, apesar de um achado, necessita de corroboração em pesquisas subsequentes. Além disso, o tempo médio de entrevistas (aproximadamente 30 minutos) não alcançou o que havia sido determinado previamente na seção de metodologia, prejudicando, de certa forma, uma apresentação mais equitativa entre as falas dos entrevistados durante os resultados. No entanto, o trabalho contribui para o enriquecimento dos debates acerca da temática, sobretudo ao corroborar que o estágio representa um conjunto de práticas reflexivas críticas, influenciado pela trajetória profissional dos indivíduos e o conteúdo do trabalho que eles realizam.

Para estudos futuros, indica-se a realização de pesquisas que possam contribuir com o aperfeiçoamento das quatro categorias finais, moldadas nesse artigo, tendo em vista dar maior robustez ao modelo teórico referente à construção da identidade profissional. Para isso, podem ser realizados novos estudos tanto com concludentes, como também com os recém-formados dos mais diversos cursos. Para coleta e análise de dados, indica-se a utilização de métodos de diário e de análise de narrativa, técnicas recorrentes na pesquisa internacional sobre a temática que, por escolha pessoal dos autores, não foram aplicadas no presente artigo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. R.; LAGEMANN, L.; SOUSA, S. V. A. A importância do estágio supervisionado para a formação do administrador. *In: XXX ENCONTRO DA ANPAD-ENANPAD*, 9, 2006, Salvador. **Anais [...]**, Salvador-BA, 2006.
- AMOSSÉ, T.; DELTEIL, V. L'identité professionnelle des cadres en question. **Travail et Emploi**, v.99, p.63-79, 2004.
- ANGOT, J.; MALLOCH, H.; KLEYMANN, B. The formation of professional identity in French apprenti managers. **Education+Training**, v.50, n.5, p.406-422, 2008.
- ATICI, M. Professional Identity Development of Counselors-in-Training in a School Internship Program in Turkey. **Professional Counselor**, v.5, n.1, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BOAVENTURA, P. S. M.; SOUZA, L. L. F.; GERHARD, F.; BRITO, E. P. Z. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.19, n.1, p.1-31, 2018.
- BODDY, C. R. Sample size for qualitative research. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v.19, n.4, p.426-432, 2016.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.307/66: Currículos mínimos de Administração**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307_66.pdf. Acesso em: 15 abr de 2019.
- BRYMAN, A. **Social research methods**. Oxford university press, 2016.
- BULEI, I.; DINU, G. From identity to professional identity – a multidisciplinary approach. *In: PROCEEDINGS OF THE 7th INTERNATIONAL MANAGEMENT CONFERENCE*, 11, 2013, Romania. **Anais [...]**, p.249-258, Bucharest- Romania, 2013.
- CALIARI, L.; MOREIRA, M. G.; BORGES, S. C.; ADÃO, S. A. D. R. A formação do administrador e a sua orientação profissional para o mercado de trabalho: a percepção dos acadêmicos de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v.11, n.4, p.40-56, 2018.
- DAIGLE, S.; COUTURE, C.; RENO, M.; ROUSSEAU, M. Spécificité identitaire, usage du vécu partagé et exercice contemporain de la psychoéducation. **Revue de Psychoéducation**, v.47, n.1, p.135-156, 2018.
- DAY, C.; KINGTON, A.; STOBART, G.; SAMMONS, P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. **British educational research journal**, v.32, n.4, p.601-616, 2006.
- DWORKIN, S. L. **Sample size policy for qualitative studies using in-depth interviews**. Springer, v.41, n.6, p.1319-1320, 2012.
- GEIJSEL, F. MEIJERS, F. Identity learning: The core process of educational change. **Educational studies**, v.31, n.4, p.419-430, 2005.

- GIBSON, D. M.; DOLLARHIDE, C. T.; MOSS, J. M. Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. **Counselor Education and Supervision**, v.50, n.1, p.21-38, 2010.
- GOODNOUGH, K. The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. **Educational Action Research**, v.18, n.2, p.167-182, 2010.
- HEDBERG, P. R. Learning through reflective classroom practice: Applications to educate the reflective manager. **Journal of Management Education**, v.33, n.1, p.10-36, 2009.
- HOULE, D.; THERRIEN, D.; SAVOIE-ZAJC, L.; TCHOUAKET, É. N.; DENONCOURT, A.; RENY, P. La pertinence des stages de formation pratique pour le développement de l'identité professionnelle d'étudiantes infirmières au Québec. **Canadian Journal of Education**, v.40, n.4, 2017.
- IZADINIA, M. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v.52, p.1-10, 2015.
- JENSEN, D. H.; JETTEN, J. The importance of developing students' academic and professional identities in higher education. **Journal of College Student Development**, v.57, n.8, p.1027-1042, 2016.
- KATZ, P.; MCGINNIS, J. R.; HESTNESS, E.; RIEDINGER, K.; MARBACH-AD, G.; DAI, A.; PEASE, R. Professional identity development of teacher candidates participating in an informal science education internship: A focus on drawings as evidence. **International Journal of Science Education**, v.33, n.9, p.169-1197, 2011.
- LEGAULT, G. A. **Crise d'identité professionnelle et professionnalisme**. PUQ, 2003.
- LEGAULT, G. A. L'identité: rôles, composantes et fonctions relationnelles. *In: Communication orale présentée au Colloque de l'Association professionnelle des enseignantes et enseignants en commerce*. Québec. 2008.
- LIPOVSKY, J. A. Internship year in clinical psychology training as a professional adolescence. **Professional Psychology: Research and Practice**, v.19, n.6, p.606, 1988.
- LOPES, P. C. A formação do administrador no ensino de graduação: uma reflexão. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v.27, n.2, p.187-201, 2006.
- MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. Sage publications, 2016.
- MERRIAM, S. B.; GRENIER, R. S. (Ed.). **Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis**. Jossey-Bass, 2019.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Nova cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: Lei federal. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília: TEM, 2010.
- MOSS, T.; PITTAWAY, S. Student identity construction in online teacher education: A narrative life history approach. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 8, p. 1004-1018, 2013.
- NADELSON, L. S.; MCGUIRE, S. P.; DAVIS, K. A., FARID, A; HARDY, K. K.; HSU, Y. C.; WANG, S. Am I a STEM professional? Documenting STEM student professional identity development. **Studies in Higher Education**, v.42, n.4, p.701-720, 2017.

- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v.43, n.2, p.44-54, 2003.
- ODIO, M.; SAGAS, M.; KERWIN, S. The influence of the internship on students' career decision making. **Sport Management Education Journal**, v.8, n.1, p.46-57, 2014.
- PATERSON, M.; HIGGS, J.; WILCOX, S.; VILLENEUVE, M. Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialization. **Focus on Health Professional Education**, v.4, n.2, p.5-21, 2002.
- PERRY, C. W. Constructing professional identity in an online graduate clinical training program: Possibilities for online supervision. **Journal of Systemic Therapies**, v.31, n.3, p.53-67, 2012.
- PETTIFER, A.; CLOUDER, L. Clinical supervision: a means of promoting reciprocity between practitioners and academics. **Learning in Health and Social Care**, v.7, n.3, p.168-177, 2008.
- REISSETTER, M.; KORCUSKA, J. S.; YEXLEY, M.; BONDS, D.; NIKELS, H.; MCHENRY, W. Counselor educators and qualitative research: Affirming a research identity. **Counselor Education and Supervision**, v.44, n.1, p.2-16, 2004.
- RIPAMONTI, S.; GALUPPO, L.; BRUNO, A.; IVALDI, S.; SCARATTI, G. Reconstructing the internship program as a critical reflexive practice: the role of tutorship. **Teaching in Higher Education**, v.23, n.6, p.751-768, 2018.
- ROTHMAN, M.; SISMAN, R. Internship impact on career consideration among business students. **Education+Training**, v.58, n.9, p.1003-1013, 2016.
- SAUNDERS, M. N. K; TOWNSEND, K. Reporting and justifying the number of interview participants in organization and workplace research. **British Journal of Management**, v.27, n.4, p.836-852, 2016.
- SILVA, C. S. C.; TEIXEIRA, M. A. P. Experiências de estágio: Contribuições para a transição universidade-trabalho. **Paidéia (Ribeirão Preto): Cadernos de Psicologia e Educação**, v.23, n.54, p.103-112, 2013.
- SILVERMAN, D. (Ed.). **Qualitative research**. Sage, 2016.
- TONCAR, M. F.; CUDMORE, B. V. The overseas internship experience. **Journal of Marketing Education**, v.22, n.1, p.54-63, 2000.
- TREDE, F.; MACKLIN, R.; BRIDGES, D. Professional identity development: a review of the higher education literature. **Studies in Higher Education**, v.37, n.3, p.365-384, 2012.
- VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- WATSON, C. 'Teachers are meant to be orthodox': narrative and counter narrative in the discursive construction of 'identity' in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v.22, n.4, p.469-483, 2009.