

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EXTERNO NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA BAIANO – *CAMPUS* SENHOR DO
BONFIM : IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

KAMILA GONÇALVES RIOS

2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EXTERNO NO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – *CAMPUS*
SENHOR DO BONFIM: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS**

KAMILA GONÇALVES RIOS

Sob orientação da Professora Dr^a
LUCÍLIA AUGUSTA LINO DE PAULA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós – Graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Julho de 2010**

630.710981

42

R586e

T

Rios, Kamila Gonçalves, 1979-.

O Estágio Supervisionado Externo no IFET Baiano - Campus Senhor do Bonfim: Implicações e Perspectivas / Kamila Gonçalves Rios - 2010.

53 f.: il.

Orientador: Lucília Augusta Lino de Paula.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 48-50.


1. Ensino agrícola - Bahia - Teses. 2. Ensino profissional - Bahia - Teses. 3. Programas de estágios - Bahia - Teses. I. Lucília, Augusta Lino de Paula, 1960-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

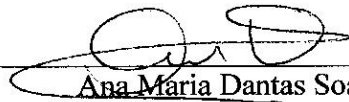
KAMILA GONÇALVES RÍOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17 de maio de 2010.



Lucilia Augusta Lino de Paula, Dra. UFRRJ



Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ



Bertha de Borja Reis do Valle, Dra. UERJ

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Markinhos, grande amor da minha vida, pela paciência e apoio incondicionais e pela confiança que sempre depositou em meu trabalho. Eu te amo!

AGRADECIMENTOS

Não me restam dúvidas de que DEUS traçou este caminho para mim. Por isso, obrigada Senhor! É mais uma conquista em minha vida.

Aos meus ‘veinhos’ (minha mãe e meu pai) que sempre falam com tanto orgulho das minhas conquistas e, que, certamente, foram grandes motivadores de mais uma vitória. Esta é mais uma de muitas que virão. Amo vocês!

A três grandes amigas: Edvanda, Elane e Viviane. Sem elas eu não teria entrado nesta batalha. Vocês são presentes de Deus!

À minha orientadora, Dr^a Lucília Augusta Lino de Paula, pela compreensão e credibilidade diante da proposta a que nos dispomos a pesquisar.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que, através do Programa de Pós – Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, oportuniza e incentiva o desenvolvimento de pesquisas específicas ao ambiente de trabalho em que estamos inseridos o qual tem gerado grandes resultados para as instituições de ensino.

Aos colegas Aécio e Edeil pelas preciosas indicações bibliográficas; elas foram de grande valia à pesquisa que realizei.

Ao IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim pelo auxílio prestado.

RESUMO

RIOS, Kamila Gonçalves. **O Estágio Supervisionado Externo no IFET Baiano – Campus Senhor do Bonfim: Implicações e Perspectivas**. 2010. 53p (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2010.

Nesta pesquisa nos dispomos a investigar as discrepâncias observadas no desempenho dos alunos da 3ª série, do IFET Baiano-Campus Senhor do Bonfim, ao realizarem o Estágio Supervisionado Externo (ESE), componente curricular dos cursos técnicos de nível médio. Uma parcela significativa dos alunos entende que essa disciplina só deveria ser pré-requisito de conclusão de curso para aqueles que pretendem ingressar no mundo do trabalho ao final do ensino médio, na expectativa de garantir uma oportunidade de emprego. Essa interpretação encontra aporte na origem da educação profissional brasileira destinada a educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, dando uma conotação distorcida sobre a definição de trabalho - esforço físico e manual, a quem se agrega a ideia de sofrimento, escravidão. E se mantém no século XXI. Entretanto, o Estágio representa uma oportunidade de colocar em prática as habilidades e competências desenvolvidas durante o processo de formação, bem como a construção de novos conhecimentos relacionados à área em que o aluno irá estagiar, mas a maior contribuição dessa disciplina deve se relacionar com a formação do indivíduo por colocá-lo em contato com situações reais de vida e trabalho, como: iniciativa, responsabilidade, autodeterminação e o aspecto mais relevante e indissociável de qualquer indivíduo – o aprimoramento das relações interpessoais. Para proceder à investigação recorreremos à aplicação de um questionário semi-aberto, que tem uma abordagem ampla, partindo de itens relacionados à origem social, renda familiar, suscitando, ainda, especificidades acerca do ESE. Esse instrumento nos permitiu identificar as dificuldades encontradas no ESE, grau de interesse dos alunos e identificação com o curso técnico, possibilitando-nos compreender as discrepâncias anteriormente mencionadas. Partimos do pressuposto do trabalho como princípio educativo. Sendo assim compreendido, a educação profissional será vista sob uma nova perspectiva e o ESE será entendido como ato educativo - aprimoramento humano do educando, passando por sua formação ética, desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Palavras-chave: Dualidade estrutural da educação, educação profissional agrícola, estágio supervisionado externo.

ABSTRACT

RIOS, Kamila Gonçalves. **The External Supervised Training at IF Baiano – Senhor do Bonfim Campus: Implications and Perspectives**. 2010. 53p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

In this research we propose to investigate the inconsistencies observed in the performance of 12th grade students at the Senhor do Bonfim Campus of the Bahian Federal Institute of Science and technology, while doing External Supervised On-the-job Training (EST), a subject of secondary school level technical courses. A significant number of students feel that this subject should only be a course completion prerequisite to those who intend to look for a job immediately after High School graduation with the expectation of guaranteeing a permanent job opportunity. This interpretation finds support in the initial trends of the Brazilian Professional Education that aimed to educate, through labor, orphaned and abandoned children and gave a distorted connotation to the definition of labor – manual or physical effort to which it added the notion of suffering and servitude. And still holds this perception in the 21st century. Nevertheless, the on-the-job training represents an opportunity to practice the skills and competences developed during the school years and also acquire new knowledge in the specific field of the on-the-job training. The biggest contribution of this discipline, however, is related to the individual preparation of the students and their familiarization with real life and work exigencies, such as: initiative, responsibility, self-determination, and the most relevant aspect intrinsic to every person – the development of interpersonal relations. To proceed with the survey a semi-open questionnaire was used, involving a wide range of information, starting with items related to social background, family income and specific data about the External Supervised Training (EST) itself. This instrument allowed us to identify the difficulties encountered during EST, the extent of student interest, and their adequacy to the course, thus clarifying some of the inconsistencies initially mentioned. We start with the presumption that labor is an educational principle. With this understanding, professional education will be seen under a different perception and EST will be accepted as an educational act – an improvement of the human qualities of the students through the development of their ethical formation, critical reasoning and intellectual autonomy.

Key Words: Structural duality of education, professional agricultural education, supervised outside

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Quanto ao Sexo do Grupo	29
Figura 02 – Faixa Etária do Grupo Pesquisado	29
Figura 03 – Classe Social dos Alunos	30
Figura 04 – Renda Familiar Mensal	30
Figura 05 – O que o Estágio representa para o Aluno.....	32
Figura 06 - Certezas acerca do Estágio	34
Figura 07 – Sobre a Realização das Atividades Práticas.....	36
Figura 08 – Definições sobre o ESE após concluí-lo	38
Figura 09 – O que o IFET Baiano- <i>Campus</i> Senhor do Bonfim representa para o aluno	39
Figura 10 – Que profissional tem maior garantia de se empregar.....	40
Figura 11 – A conquista da independência financeira.....	42

LISTA DE SIGLAS

ESE – Estágio Supervisionado Externo.

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

UEP's – Unidades Educativas de Produção.

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais.

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

EMARC – Escola Média de Agropecuária Regional.

CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL	5
1.1. Breve História da Educação Profissional no Brasil.....	5
1.2. O IFET Baiano – <i>Campus</i> Senhor do Bonfim: Contextualização e Projeto Formativo	7
1.3. Estágio Supervisionado Externo (ESE): do Marco Legal à Evolução Conceitual... 12	
1.4. Dualidade Estrutural do Ensino: Implicações e Alternativas	16
1.5. Perspectivas de Alteração no Perfil Profissional Requerido pelo Mundo do Trabalho: Um Caminho para a Unificação do Trabalho Complexo?.....	20
2. O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISES E DISCUSSÕES	27
2.1. Descrevendo a Metodologia e Caracterizando os Sujeitos da Pesquisa.....	27
2.2. Analisando os Dados e Dialogando com os Autores.....	31
3. CONCLUSÕES	45
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
5. ANEXO	51

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EXTERNO NO IFET BAIANO – CAMPUS SENHOR DO BONFIM: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

INTRODUÇÃO

A presente investigação visa ampliar a discussão sobre a formação profissional promovida pela rede técnica federal de ensino, focalizando as limitações e possibilidades presentes na disciplina Estágio Supervisionado Externo (ESE) como instância formativa. A percepção dos alunos sobre esse componente curricular que é realizado nas empresas e seu desempenho nesta atividade nos permite confrontar uma série de contradições inerentes à educação profissional e que nos remetem a sua própria origem, marcada pela dualidade do ensino.

A permanência de uma visão dualista da educação básica que opõe a formação propedêutica à formação profissional tem marcado a educação profissional nos últimos cem anos, e ainda hoje direciona as escolhas educacionais dos alunos que ingressam na rede técnica federal.

Minha atuação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim (IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim), inicialmente como Assistente de Alunos e, posteriormente, como Chefe da Seção de Integração Escola Comunidade (SIEC), propiciou uma aproximação maior da realidade a ser investigada e direcionou o foco da investigação em busca de respostas ao problema que se colocava, visando verificar as prováveis causas da discrepância de condutas na execução das atividades do ESE. Percebíamos duas atitudes distintas entre os estudantes, que denotavam o valor atribuído não somente ao Estágio Externo, mas à própria formação profissional, apontando para uma duplicidade de visão frente à relação educação e trabalho, nos instigando a buscar desvelar possíveis causas para tal discrepância de percepções, idéias e anseios entre estudantes inseridos numa mesma realidade escolar.

O nosso dia-a-dia no encaminhamento de alunos ao Estágio e demais procedimentos relacionados a ele representam uma oportunidade de mostrarmos aos discentes as reais contribuições do ESE para a formação do indivíduo. A partir desse trabalho, temos tentado romper pressupostos há muito estabelecidos, que contribuem para a permanência de uma visão distorcida sobre a disciplina ESE.

Assim, ao abordarmos a temática da Educação Profissional, é necessário reconhecermos que esta é marcada pelo dualismo estrutural, desde seus primórdios no início do século passado. Observamos a permanência até os dias de hoje de uma visão dualista da educação, opondo os interesses educacionais das elites condutoras e da classe trabalhadora, definindo que tipo de educação cada segmento social deve receber: o ensino propedêutico, destinado aos jovens oriundos das camadas altas e médias, e o ensino profissional aos filhos da classe trabalhadora situada nos estratos economicamente inferiores.

Esse paradigma vem se mantendo nos dias atuais, quando observamos que o interesse pela formação propedêutica permanece como opção preferencial das elites e das camadas médias. Entretanto, a elevada qualidade do ensino das escolas técnicas federais, a qualificação do corpo docente e as condições materiais das escolas, aliados à gratuidade do ensino e à ampliação da rede pelo interior do país, tem ampliado a demanda por vagas nos cursos ‘técnicos’. Assim, as escolas da rede federal de educação profissional, em especial as antigas escolas agrotécnicas, hoje transformadas em institutos federais, despontam como uma opção cada vez mais procurada por aqueles que residem distantes dos grandes centros urbanos e

anseiam por uma formação de qualidade, que amplie suas possibilidades de acesso às universidades. (PAULA, 2007)

Ao iniciarmos este estudo sobre a educação profissional brasileira, é inevitável recorrermos ao ano de 1909, época da criação, pelo Governo Federal, das escolas de artes e ofícios, nos mais diversos estados brasileiros. Nas entrelinhas da proposta, podia-se notar uma perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho, destinado aos desvalidos da sorte.

Desde então, foram sendo traçadas trajetórias distintas e duais em que eram oferecidos cursos técnicos àqueles que desenvolveriam as funções instrumentais, e formação propedêutica àqueles que ocupariam cargos de dirigentes, cabendo-lhes a execução de atividades intelectuais (KUENZER, 2009). Estabelecia-se, assim, a dualidade do ensino a serviço da segmentação por classes: aos filhos da classe dominante era dado o livre acesso ao nível superior oportunidade que teriam para especializar-se numa dada área; aos filhos da classe trabalhadora restava ‘agarrar’ a formação profissional oferecida pelo estado, que lhe traria alguma renda por permitir-lhe aprendizado *quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas* (KUENZER, 2009).

Nesse contexto, o Estágio era desenvolvido, em muitos casos, no próprio ambiente de trabalho, representando vantagem econômica para a empresa, que ‘qualificava’ sua mão de obra a baixo custo. Como consequência disso, havia uma significativa redução dos custos das folhas de pagamento das empresas, que se valiam dos estagiários como mão de obra mais barata. Essa prática desvirtua a real função do Estágio.

Analisando o histórico da educação profissional vemos a sua contribuição para que se instaurasse a separação dualista entre ensino propedêutico e ensino profissional, com o menosprezo deste último, relegado aos ‘desvalidos da sorte’. Na nascente sociedade republicana, ainda marcada pela herança patriarcal e escravocrata, o trabalho, associado ao esforço físico e manual, agregava a idéia de sofrimento e escravidão, inferiorizando os trabalhadores e, por consequência, a formação técnica profissional.

Após tentativas de redirecionamento da formação técnico-profissional, ao longo dos anos 1940, 1950 e 1960, que progressivamente ampliaram as possibilidades de acesso ao nível superior, como forma de tratar com igualdade os alunos oriundos do ensino propedêutico, nas modalidades científica e clássica, e aqueles provenientes da modalidade profissionalizante, vimos a frustrada e equivocada profissionalização compulsória do ensino médio na década de 1970, e a reforma do ensino profissional nos anos 1990, bem como as alterações significativas desta formação na última década. .

Tantas mudanças e alterações obviamente impactaram também a concepção de Estágio, ainda que a permanência de visões reducionistas continue sendo uma realidade na educação profissional. Após décadas, permaneceu enraizada na legislação que trata sobre Estágio a relação entre esse e a ocupação de vagas de emprego após concluí-lo e o caracterizou como *uma atividade específica de introdução à vivência profissional, tendo a ver com a transição do aluno, de um ambiente escolar, para o ambiente no qual passará a exercer sua futura profissão* (MEC/SEMTEC, 1994). Mesmo diante dos diversos processos de metamorfose vividos pela produção capitalista, a exemplo da era industrial, é possível observar a estagnação sobre o papel do Estágio nas instituições federais de ensino e nos permite aproximá-lo da época em que foram criadas as escolas de artes e ofícios: aperfeiçoamento prático vinculado às necessidades de mercado.

Esse retrato compromete a validade do Estágio e ratifica a rejeição da classe dominante à formação profissional para seus filhos – a sua função na sociedade capitalista não está relacionada à execução de atividades treinadas durante o processo de formação que se encerra no ensino médio. Aos oriundos das classes favorecidas economicamente cabem as funções de controle e para executá-las, em conformidade com as expectativas do mercado,

faz-se necessária a continuidade dos estudos, adentrando no nível superior. É na graduação que estes jovens irão afunilar conhecimentos a partir de uma base sólida, adquirida no ensino médio por meio do domínio de conteúdos relacionados com as ciências, as letras e as humanidades. Essa formação acadêmica cultural é considerada válida e adequada para a formação dos profissionais que executarão as funções dirigentes.

Documento recente que dispõe sobre a realização de Estágio, a Lei 11.798 de 25 de setembro de 2008, traz em seu artigo 1º uma definição que mantém a perspectiva de profissionalização, uma vez que o define como oportunidade preparatória para o trabalho produtivo, de aquisição de conhecimento teórico-prático, dissociando-o de toda e qualquer formação que assegure ao jovem a apropriação de conhecimento para agir prática e intelectualmente. Ao realizar o Estágio Supervisionado o aluno tem a oportunidade de vivenciar situações reais de vida e trabalho, desenvolvendo atividades de aprendizado social, profissional e cultural, e não mais apenas a concepção reducionista do fazer.

No entanto, é perceptível que este princípio educativo ainda não faz parte da práxis educativa que norteia as instituições federais de ensino, preocupando-se, quase que exclusivamente, em oferecer ao discente o domínio de métodos e técnicas específicas a serem aplicadas em sua atuação profissional, e lhe atribuindo função especificamente relacionada à geração de riqueza para o capital.

Nota-se, desse modo, que mesmo após um centenário de educação profissional, e pelas alterações trazidas por legislações específicas ao longo dos anos e que dispõem sobre educação sob um prisma mais amplo, a prática ainda permanece carregada de concepções dualistas e reducionistas, logo, pouco modificada. A formação profissional está no imaginário da classe trabalhadora como um destino desejável, pois permanece o anseio pelo ingresso de seus filhos na modalidade de educação que possibilita o ingresso rápido no mercado de trabalho e garante ‘melhores’ oportunidades de emprego. Em contrapartida, e disputando um mesmo espaço escolar, estão os filhos das camadas médias, principalmente do interior do país, que vêm o ingresso na rede técnica federal como uma oportunidade de boa formação acadêmica e cultural que amplie suas possibilidades de acesso ao ensino superior público.

Encontramos essa realidade no processo seletivo de ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim, que se dá por meio da aplicação de uma prova objetiva que exige do candidato conhecimentos de matemática e português, por exemplo. Uma parcela significativa dos estudantes que ingressa no IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim, como nas demais escolas da rede técnica federal, não almeja a formação profissional, mas sim o ensino propedêutico, que lhes permita a aprovação nos disputados vestibulares das boas universidades, principalmente as públicas. A opção, de fato, é pelo curso médio e não pelo profissionalizante, mesmo que estrategicamente tenham se matriculado neste.

Assim, parte desses alunos trata a disciplina Estágio Supervisionado Externo (ESE) como um apêndice, e só a cumprem por ser pré-requisito para a conclusão do nível médio que é integrado à formação profissional, mas que, na visão destes alunos, deveria ser uma disciplina optativa, cumprida, somente, por aqueles que buscam profissionalizar-se através do curso técnico.

Como responsável pelos procedimentos relacionados ao encaminhamento dos alunos ao ESE, notamos que era necessário compreender as causas de visões tão discrepantes entre alunos de uma mesma turma, de uma mesma escola. Incomoda-nos o descaso com que muitos alunos tratam a disciplina e a visão preconceituosa que a cerca. Tomamos como hipótese do problema que tal descaso se origina na própria história da educação profissional, marcada pela dualidade do ensino, e associada às camadas desfavorecidas economicamente, como forma de educá-los através do trabalho. Em razão de sua origem, a educação profissional não se tornou

atrativa para as camadas médias, que almejavam uma escolaridade mais longa para seus filhos e não o imediato ingresso no mercado de trabalho. Seria este o cerne da questão?

Debruçamo-nos na pesquisa em busca de respostas aos questionamentos suscitados, o que nos permitiu a apreensão de conhecimentos históricos sobre a educação profissional brasileira e que foram de grande valia para melhor compreendermos os conceitos que os alunos atribuem ao Estágio e que os fazem criar anseios ou rejeições pela disciplina.

Nesse sentido, efetuamos, inicialmente, uma revisão histórica e conceitual da educação profissional no Brasil, desde a sua origem, institucionalizada como política pública, analisando, mais especificamente, a legislação sobre Estágio e a evolução conceitual desta atividade. Propusemos, também, a contextualização do Instituto Federal Baiano - *Campus* Senhor de Bonfim, *locus* da investigação, e a discussão sobre a concepção de trabalho dentro da dualidade estrutural da educação brasileira, suas implicações na formação do técnico e perspectivas para a sua superação.

Ao descrevermos a metodologia utilizada na investigação, caracterizamos o grupo de estudantes e analisamos os dados à luz da discussão teórica efetuada na primeira seção.

As considerações finais apontam os limites do estudo, suas contribuições e as conclusões da pesquisa.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REVISÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL

Ao iniciarmos a discussão sobre o Estágio Supervisionado Externo (ESE), tema desta dissertação, é importante, primeiramente, analisarmos o histórico da educação profissional sob o viés da formação voltada para o trabalho e destinada à classe trabalhadora, marcada pela dualidade da educação, para que possamos entender o papel que o ESE ocupa nesta formação.

Nas Escolas Agrotécnicas, hoje Institutos Federais de Educação, essa disciplina é um componente curricular obrigatório, entretanto, é instigante observar como ela é desvalorizada por muitos alunos que não percebem a sua importância como instância de formação. Nossa suposição é de que tal visão tem origem na dualidade da educação brasileira e no desprezo do trabalho como princípio educativo. A seguir, abordaremos estas questões, iniciando com a história da educação profissional no Brasil, seguida da contextualização do *locus* da pesquisa, e de uma revisão conceitual da relação trabalho/educação, para, finalmente, encetarmos considerações sobre o papel do Estágio Supervisionado Externo numa instituição de ensino.

1.1. Breve História da Educação Profissional no Brasil

Sendo o IFET Baiano- *Campus* Senhor do Bonfim uma instituição de educação profissional que compõe a rede técnica federal de ensino, rede esta que comemorou seu centenário em 2009, cabe aqui fazer um breve histórico desta modalidade de ensino no país, para melhor entendimento das modificações empreendidas pela reforma da educação profissional ocorrida nos últimos anos.

A história da educação profissional como responsabilidade do Estado teve início no Brasil em 1909, ano em que foram criadas as dezenove escolas de artes e ofícios, consideradas como precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Entretanto, a instituição, pelo Estado, dessas escolas, visava educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte. A estes restava apenas o trabalho, portanto a educação a eles destinada era voltada exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades manuais. Desse modo, a educação profissional era uma alternativa aos marginalizados, e graças a ela seriam retirados das ruas e causariam menores problemas ao poder hegemônico.

Para Kuenzer (1999, p 88) *a primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.*

Até 1932, surgiram alternativas voltadas para a classe trabalhadora: o curso rural e profissional no lugar do curso primário e com duração de quatro anos. Aqueles que optassem por um deles poderiam, já no nível ginásial, fazer o curso técnico comercial ou o agrícola, com formação exclusiva para o mercado de trabalho. O tratamento dado às classes sociais menos favorecidas permanecia carregado de preconceitos (KUENZER, 1999).

Em contrapartida, para a classe hegemônica traçava-se outra trajetória, mais longa: após o ensino primário vinha o secundário de caráter propedêutico e, logo em seguida, o ensino superior. Somente nesse último é que surgiam as subdivisões em ramos profissionais.

Na primeira metade do século XX, é notória a disparidade entre a constituição da trajetória educacional dos trabalhadores e das camadas dominantes no Brasil. Para as camadas desfavorecidas economicamente, oferecia-se a formação profissional em escolas especializadas ou mesmo no próprio ambiente de trabalho, com caráter terminal. Para os filhos das elites e camadas médias destinava-se uma trajetória mais longa, uma formação acadêmica e intelectualizada, configurando a dualidade estrutural que havia se instalado.

Numa analogia ao taylorismo-fordismo¹ fica evidente a divisão entre capital e trabalho, legitimando, para Kuenzer (1999, p 90), *a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica.*

Para atender às demandas do processo de modernização da economia e da sociedade brasileira, em 1942, a formação profissional começou a ocorrer em nível médio de segundo ciclo. No entanto, ela manteve-se inacessível ao nível superior, a exemplo do curso agrotécnico, comercial e industrial técnico. Surgem, assim, as escolas técnicas e o sistema privado de educação: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos com vistas a atender às demandas do crescente desenvolvimento industrial pautado no paradigma taylorista-fordista. Continuava-se mantendo a dualidade estrutural da educação no Brasil.

Na década de 1950, o crescente desenvolvimento dos setores secundário e terciário provocou contínuas mudanças no mercado de trabalho, gerando mudanças também no sistema educacional, principalmente no que tange à educação profissional: saberes não acadêmicos precisavam ter sua legitimidade reconhecida. Então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, estabelece a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. Ambos permitiam a continuidade nos estudos, até então restrita aos primeiros. Entretanto, mantinha-se a dualidade educacional, uma vez que continuavam existindo dois distintos ramos de ensino, formando trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais.

No início dos anos 1970, em ‘ritmo de Brasil grande’ o país vivia a euforia “do milagre brasileiro” que indicava o ingresso do Brasil ao bloco dos países em desenvolvimento, saindo, assim, do então denominado ‘terceiro mundo’. O acelerado ritmo do crescimento econômico requeria mão de obra qualificada, mormente de nível técnico. Como solução imediatista, criou-se a Lei 5692/71 que visava estabelecer a profissionalização compulsória no ensino médio. A referida euforia foi sufocada pela recessão econômica e o desenvolvimento não se concretizou nos patamares que se acreditava. Na educação, a universalização do ensino profissionalizante foi um fracasso, a maioria das escolas valia-se de artifícios para descumprir a legislação. Assim, uma década após, a Lei 7044/82 restabelece a educação geral no nível médio.

Desse modo, dava-se continuidade à pedagogia taylorista-fordista que norteava a educação profissional no país e que na concepção de Kuenzer (1999, p 93):

priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação de trabalho entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

Na década de 1990, quando o processo de globalização da economia chega ao Brasil, experimenta-se nova euforia. A reestruturação produtiva tem a ciência e a tecnologia, antes ligadas aos equipamentos, sob o domínio do conhecimento do trabalhador, exigindo dele um novo tipo de qualificação: a intelectual, que sinaliza o fim do modelo taylorista-fordista representado pela educação profissional oferecida aos filhos da classe trabalhadora.

Entretanto, isso não ocorreu, pois como afirma Kuenzer (1999, p 96), as novas propostas educativas

¹ Tem por finalidade atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência das relações de classe bem definidas que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais. (KUENZER, 2009)

[...] reforçam a tese da polarização das competências, através da oferta de oportunidade de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos [...] cria-se uma nova casta de profissionais qualificados [...].

Por ser um país emergente, o papel a ser desempenhado pelo Brasil frente à globalização, segundo Frigotto (2006, p 42), *é a abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semi-periféricas) ao mercado e competição internacional.*

O Estado passa a compreender, equivocadamente, que o investimento em educação profissional onera o orçamento e não lhe traz o devido retorno financeiro, uma vez que o Brasil tem um papel muito pequeno na divisão internacional do trabalho, ou deveríamos dizer do capital.

Seguindo os ditames do neoliberalismo e as orientações de organismos internacionais, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, coloca em vigor o Decreto 2208/97 que oferece, nos termos de Kuenzer (1999, p 100):

para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem da educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada que permita alguma condição de sobrevivência.

Isso em decorrência da desarticulação entre ensino médio e profissionalizante. Segundo o discurso oficial, o ensino profissionalizante teria o atributo de qualificar e requalificar jovens e adultos trabalhadores.

A insatisfação trazida pela reforma imposta pelo Decreto 2208/97 tornou-se notória, mormente por parte dos professores e alunos das instituições federais de educação profissional, sindicatos e associações acadêmicas. Maués (2008 p 112) relata a luta e a mobilização das categorias profissionais organizadas, e a adesão de *entidades científicas como* Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) em torno da revogação do mencionado decreto.

Diante de tantas manifestações, o presidente, Luís Inácio Lula da Silva, revoga o Decreto 2208/97 com a edição do Decreto 5154/04, que, em linhas gerais, permite a articulação do ensino técnico com o médio ao integrá-los numa única matrícula.

1.2. O IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim: Contextualização e Projeto Formativo

Para situar o *locus* da investigação, é importante contextualizar o IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim, tanto do ponto de vista geográfico, quanto de sua instituição como Escola profissional, iniciando com um breve histórico, pois a escola possui apenas dez anos de funcionamento.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim está situado no município de Senhor do Bonfim-BA, localizado no Polígono da Seca, mais precisamente no Piemonte da Chapada Diamantina, e fica a 374 km de Salvador, capital do estado da Bahia. A cidade possui 72.051 habitantes e um forte potencial agroclimático, favorecedor da instalação de pastagens e criação de animais, com destaque para as espécies caprinas, ovinas e bovinas.

Para atender às demandas econômicas regionais é que, em 1993, o então Presidente da República, Itamar Franco, sancionou a Lei 8670 criando a Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim – BA (EAFSB), localizada na cidade do mesmo nome. Ainda neste ano, a então EAF foi transformada em autarquia por meio da Lei 8731, de 16 de novembro de 1993, e desde então, vinculou-se à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação.

Em 1996, após três anos de sua criação, iniciou-se o funcionamento administrativo da EAFSB, sendo que suas atividades pedagógicas começaram apenas em 05 de março de 1999, com o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, oferecendo, inicialmente, 80 vagas em regime de concomitância com o ensino médio.

Frente à caracterização da região e considerando pesquisas realizadas com a comunidade da microrregião é que se definiram os setores de produção animal/vegetal e agroindustrial que a escola traçaria como prioritários, e integrariam o projeto curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, o primeiro a ser criado na instituição.

Na produção animal, a instituição se destaca na ênfase dada à caprinovinocultura, atendendo a uma carência da microrregião em se tratando de qualificação profissional. Ainda na pecuária, a criação de bovinos leiteiros e de corte também é enfatizada. Como visa à formação profissional do técnico agrícola, a EAF Senhor do Bonfim dispõe também de uma criação, em menor escala, de animais de pequeno porte (aves e coelhos), mas suficiente para o desenvolvimento das atividades práticas realizadas no decorrer do processo de formação.

Quanto à agricultura, empenha-se na produção de culturas anuais (feijão e milho), perenes (frutíferas) e culturas de ciclo curto (olerícolas); estas últimas são produzidas pela instituição de forma orgânica.

Atualmente, o *Campus* oferece à comunidade da microrregião bonfinense três cursos: Técnico em Agropecuária – integrado ao nível médio; Técnico em Zootecnia – Subsequente; e o mais recente deles, iniciado no 2º Semestre /2008, Técnico em Alimentos – também no formato subsequente.

Vimos que o IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim, então Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim – BA, deu início às suas atividades letivas em 1999 com duas turmas para o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, em plena implantação do Decreto 2.208/97, e, portanto, teve que se organizar sob a estrutura da concomitância. Assim, uma turma de 40 alunos tinha aula em tempo integral (ensino médio e profissional em regime de concomitância interna) e a outra cursava somente o profissionalizante, sendo que neste caso os alunos cursavam o nível médio em outra instituição, conforme o regime de concomitância externa.

Como a forma de ingresso se deu por meio de processo seletivo, muitos alunos de escola privada ingressaram no ‘curso técnico’, apesar de seu objetivo ser a formação propedêutica do ensino médio. Assim, devido à concomitância, muitos trancavam o curso técnico e levavam à frente o de nível médio. Esse fenômeno se refere à desvalorização da formação profissional e nos remete à dualidade da educação no Brasil, e que será mais bem analisada posteriormente.

A disciplina Estágio Supervisionado, oferecida, hoje, aos alunos que concluem a 2ª série e, em qualquer período do recesso escolar, aos alunos dos cursos subsequentes, é encarada como uma forma de a instituição solidificar sua pedagogia. Nessa disciplina, os discentes desenvolvem habilidades, como iniciativa, assiduidade, tomada de decisões, que contribuirão para a formação do indivíduo, uma vez que o Estágio vincula-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais, experimentadas na participação de trabalhos em equipe.

A conclusão do curso técnico se dá com a realização do Estágio Supervisionado Externo, entrega do relatório desse Estágio e apresentação das atividades desenvolvidas

durante essa etapa para uma banca avaliadora. Um levantamento realizado em 2008², correspondente aos anos de 2001 (ano em que a primeira turma concluiu o nível médio) a 2006, período regido pelo já mencionado Decreto, revela quão nociva foi a sua regulamentação, constituindo um grande abismo entre a formação de nível médio - procurada pelos filhos da classe média - e a formação profissional - demandada pelos filhos da classe trabalhadora como meio de ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho. Essa dualidade é explicitada por Kuenzer (2001, p 34):

Esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalho coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais.

Como exemplo dessa distorção, podemos citar as turmas de 2001 e 2002, quando se ofertavam 80 vagas para o curso de nível médio: em 2001, 39 alunos não concluíram o curso técnico; em 2002, 38 alunos não o fizeram. E os números ainda têm expressividade quanto à não conclusão do curso técnico em anos posteriores: em 2003 (65 alunos), 2004 (52 alunos), 2005 (56 alunos) e 2006 (60 alunos). Observe-se o crescente abandono da modalidade técnica, que atinge mais de 70% dos alunos, confirmando que sua opção pela instituição não era devido ao curso técnico, visando à profissionalização e a terminalidade, mas sim ao ensino médio, provavelmente almejando uma escolaridade mais longa pelo ingresso no nível superior. Durante esses anos, a formação profissional foi regida pelo decreto 2.208/97, que desvinculou formação profissional de ensino médio, portanto, faziam-se duas matrículas e os cursos ocorriam independentes um do outro, facilitando o trancamento de matrículas no curso técnico.

Esse quadro confirma a valorização do ensino médio em detrimento do curso técnico no Campus Senhor do Bonfim, por parte do alunado, em franca contradição com os fins da rede técnica federal. Esse fenômeno comprova a disparidade de objetivos da educação profissional e de uma parcela cada vez maior de sua clientela, que procura estas instituições devido à formação propedêutica e não ao curso técnico. Para Castro (1995), devido à rede técnica federal ser composta por excelentes escolas passaram a ser vistas pelas elites locais como um caminho privilegiado de acesso ao ensino superior.

Em 2004, o governo sanciona o Decreto 5.154, de 23 de julho, que em conformidade com o seu artigo 4º, parágrafo 1º e inciso I, estabelece que a articulação entre ensino médio e técnico pode ocorrer de forma integrada, somente àqueles que já concluíram o ensino fundamental, numa mesma instituição de ensino, o que pressupõe uma única matrícula para cada aluno. Em decorrência disso, o Campus Senhor do Bonfim reintegrou seu curso técnico de nível médio (Habilitação em Agropecuária) para as turmas que ingressaram em 2005, e promoveu algumas alterações curriculares, entre as quais está o período para realização do ESE.

A partir de 2005, o Estágio Supervisionado Externo passa a ser oferecido aos alunos que concluem a 2ª série e se desenvolve em dois momentos distintos: dezembro/janeiro (período que antecede o início do ano letivo para a 3ª série; e junho/julho (período que corresponde ao meio do ano letivo para a 3ª série). Assim, a instituição visava ampliar a esfera de atuação do Estágio, permitindo que o aluno optasse por qualquer uma das áreas

² Em 2008, dos 660 alunos que ingressaram no Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária entre os anos de 2001 e 2006 houve um percentual significativo que não concluiu o curso no formato modular e integrado: 310 alunos.

estudadas durante o processo de formação, desde que já tivesse cumprido total ou parcialmente as disciplinas correspondentes à área de Estágio.

Essa alteração se deu tendo em vista o retorno à oferta da educação integrada que acaba ‘amarrando’ a conclusão do curso para que se possa emitir histórico de conclusão de ensino médio ao cumprimento, na íntegra, da disciplina ESE. Então, de acordo com levantamento realizado com as turmas concluintes de 2007³, que já pertencem ao sistema integrado, nota-se uma considerável alteração, ampliando o número de alunos que concluem o curso.

Se, por um lado, podemos observar que, com a revogação do Decreto 2208/94, um maior índice de alunos passa a concluir o curso técnico de nível médio, por outro notamos a permanência de uma visão do Estágio como um obstáculo que precisa ser superado, vencido. E, nesse ponto, resgatamos a visão estigmatizada, imposta pelo capitalismo, de que a formação profissional tem como objetivo a formação para o trabalho produtivo⁴, sendo este destinado às classes subalternas, sem que esteja garantida uma continuidade da escolarização que sequer é desejável, dado o caráter de terminalidade do curso profissional. Contrapondo-se a essa visão dual sobre a oferta de uma educação que se ajuste à origem social, Kuenzer (2001, p 46) é emblemática:

[...] o trabalho nas sociedades industriais contemporâneas, mesmo nos limites do capitalismo, exige cada vez mais a superação dessa postura, tendo em vista uma formação mais abrangente, voltada para a apreensão da totalidade, como requisito fundamental para a atuação competente em um processo produtivo dinâmico.

Faz-se necessário compreender que o Estágio não se destina à preparação para o trabalho produtivo, mas que representa uma oportunidade de estimular o espírito de iniciativa, a tomada de decisões, a capacidade de comunicação e inter-relacionamento pessoal, isto é, uma série de habilidades e competências não somente requeridas pelo mundo do trabalho, mas importantes para a formação do cidadão. Essa definição de Estágio que contribui para a formação do indivíduo, e não tão somente do trabalhador, encontra aporte em Frigotto (2005) por considerá-la de grande pertinência ao promover a vinculação entre educação, trabalho e prática social, considerando-os como componentes de um princípio educativo unitário que prepara o indivíduo para a vida, qual seja a atuação profissional ou ingresso na universidade.

Esta concepção se defronta com os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) da Educação Profissional de Nível Técnico (2000, p 92) ao afirmarem que *a educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho*. Os RCN’s da Educação Profissional de Nível Técnico (2000, p 93) admitem a dualidade presente na educação brasileira, e a denunciam, quando salientam

A educação profissional orientada pela política da igualdade não desconhece as diferenças de importância entre as tarefas produtivas nem mesmo a permanência de hierarquias determinadas pela natureza do trabalho. No entanto, ela deverá criticar sempre o fato ainda presente na sociedade de que as posições profissionais ou tarefas distintas correspondam graus hierárquicos superiores ou inferiores de valorização social da pessoa.

³ No referido ano, somente 33 alunos não concluíram o curso técnico integrado ao médio.

⁴ A “força de trabalho” (conceito - chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana. (ANTUNES, 2004)

Por meio da educação articulada (ensino médio e técnico) é possível haver o desenvolvimento de um aprendizado que será útil tanto para o trabalho quanto à vida, sendo imprescindível o desenvolvimento de informações, competências, conhecimentos, habilidades e valores, organizados de tal modo que contribuam para a formação do cidadão.

Como, dentre os cursos do *Campus* Senhor do Bonfim, optamos por concentrar nossa investigação sobre o Estágio Supervisionado Externo dos alunos matriculados no Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, é importante mencionar alguns de seus procedimentos pedagógicos, bem como o perfil do Técnico em Agropecuária formado pela instituição.

Durante três anos, os alunos aprovados no exame de seleção têm um contato maior com a realidade agrícola e pecuária por meio de disciplinas que permitem a vivência e a apreensão de conhecimentos necessários à atuação no mundo do trabalho. Em momentos pontuais, busca-se integrar as disciplinas do ensino médio numa tentativa de aproximar as duas formações, uma vez que ainda não foi possível superar a histórica dicotomia entre educação profissional e acadêmica. Tornou-se pretensão do *Campus* a incansável busca pela integração dos cursos, rompendo o paradigma já estabelecido, o qual assegura que a educação profissional está destinada aos filhos da classe trabalhadora.

O Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, ministrado pelo já mencionado *Campus*, tem uma importância estratégica para o desenvolvimento da agropecuária na região. Segundo Freitas (2010), a agropecuária tem sua produção desenvolvida em ambientes rurais com atividades relacionadas à agricultura e pecuária, suprimindo as necessidades do mercado de alimentos e de matéria prima, inclusive com a exportação de produtos de origem vegetal e animal. Primeira atividade econômica a ser desenvolvida no Brasil, a agropecuária desempenha um relevante papel no cenário da economia brasileira por suprir o mercado interno e externo com uma diversidade de produtos: grãos, verduras, frutas, além de ovos, leite e carne (ave, suíno e bovino).

Levando em consideração esse contexto, o *Campus* Senhor do Bonfim busca promover, durante o processo de formação dos alunos, a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências⁵ que garantam a formação integral do indivíduo, atentando, também, para lhes oportunizar uma atuação profissional qualificada e que atenda às necessidades do mercado produtivo.

Desse modo, o projeto pedagógico do curso (MEC/SEMTEC/EAFSB-BA, 2002) traçou um perfil profissional de conclusão bastante abrangente, permitindo atuação em diversos campos dos empreendimentos do setor agropecuário. Segundo o Plano do Curso (2002), é possível gerenciar, executar e monitorar a produção de olerícolas, culturas temporárias e perenes, cultivos irrigados e de sequeiro; implantação e manutenção de projetos pecuários relacionados à criação de aves, coelhos, abelhas, bem como projetos destinados ao fornecimento de carne, leite e demais produtos oriundos da criação de animais de médio e grande porte a exemplo de caprinos, suínos e bovinos, sempre enfatizando os aspectos econômicos, sociais e ambientais (MEC/SEMTEC, EAFSB-BA, 2002).

A partir da formação de profissionais capazes, dinâmicos, criativos e responsáveis, o IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim acredita que cumpre seu papel como instituição educadora que oportuniza diversos itinerários profissionais tão requisitados no século XXI.

Em 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim transformou-se, mudando seu status institucional, diante do novo modelo de educação profissional e tecnológica da rede federal proposto pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Este modelo propôs a adesão voluntária de toda a rede técnica federal à criação dos Institutos

⁵ De acordo com os PCN do Ensino Médio (2000) as habilidades e competências buscam dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, e evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade.

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), promovendo a integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e das Escolas Agrotécnicas Federais.

No processo de integração, a EAFSB ficou vinculada a outras três escolas agrotécnicas da Bahia⁶, além das Escolas Médias de Agropecuária Regional – EMARC⁷ e um *campus* em processo de implantação⁸, compondo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. A nova instituição adota a nomenclatura de “*Campus*”, que passa a denominar cada escola, assim a EAFSB torna-se o *Campus* Senhor do Bonfim. Os outros oito *campi* que compõem o IFET-Baiano são: Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença.

Prezando pela qualidade do profissional que coloca no mundo do trabalho, o IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim formulou uma proposta pedagógica alicerçada no “aprender a fazer, fazendo”. Desse modo, desenvolveu os laboratórios vivos para oportunizar aos alunos uma vivência mais estreita com a formação – as Unidades Educativas de Produção (UEP's), viabilizando a consolidação das habilidades e competências necessárias à formação profissional (MEC/SEMTEC, EAFSB-BA, 2002). Nas UEP's como Agroindústria, Agricultura I, II e III, Laboratórios de Biologia, Química e Física, por exemplo, projetos pedagógicos são planejados, executados, acompanhados e avaliados, tendo em vista a consolidação da formação integral do indivíduo assegurada pela Lei 9394/96 em seu artigo 2º e 3º, incisos I e IV:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...] com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia do padrão de qualidade.

De acordo com o Plano de Curso (2002) a instituição tem como preceitos os quatro pilares da educação⁹: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comum; partindo desses pilares, busca oferecer uma formação integral promotora da redução da dicotomia teoria / prática, trabalho intelectual e trabalho manual.

O estudo sobre o Estágio Supervisionado Externo (ESE) oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Senhor do Bonfim, pode contribuir para a construção de uma análise crítica sobre esta atividade, permitindo elucidar algumas contradições presentes na concepção dos alunos da instituição.

1.3. Estágio Supervisionado Externo (ESE): do Marco Legal à Evolução Conceitual.

O Estágio Supervisionado Externo é o objeto de investigação deste trabalho. Por esta razão, faz-se necessário discorrer sobre a evolução conceitual desta atividade curricular, do ponto de vista histórico e legal, e assim desvelar as concepções que regem esta atividade, bem como a permanência de uma visão dual na educação brasileira.

A partir do conjunto de Leis Orgânicas da Educação Profissional, definidas entre os anos de 1942 a 1946, o conceito de Estágio consolidou-se como uma passarela construída entre a teoria e a prática dentro do processo de formação profissional, basicamente voltado à

⁶ EAF de Catu, EAF de Santa Inês e EAF Antônio José Teixeira, localizada na cidade de Guanambi.

⁷ As escolas de Uruçuca, Itapetinga, Valença e Teixeira de Freitas, vinculadas à Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – CEPLAC.

⁸ Santo Antônio de Jesus.

⁹ Os quatro pilares da educação são conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors.

classe trabalhadora, por ser considerado como preparação para os postos de trabalho, conforme recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Sendo assim, representava para os alunos da educação profissional (industrial, comercial ou agrícola) uma oportunidade ímpar de conhecerem “in loco” e “in service” o que teoricamente já haviam aprendido nas escolas técnicas. Nessa época, as aulas práticas em laboratórios eram muito incipientes.

Com a chegada do processo de industrialização e seu ápice na década de 50, período em que se viu grande incentivo à política de substituição das importações, fez-se necessário repensar a educação brasileira - fragmentada em profissional e propedêutica, visando alavancar o desenvolvimento nacional. Assim, era necessário diminuir as barreiras que impediam os filhos da classe trabalhadora, matriculados nos cursos profissionalizantes, de darem continuidade aos seus estudos em nível superior. A base dessa mudança ocorreu por meio da Lei Federal nº 1.821/53, intitulada Lei de Equivalência de Estudos, e consolidada pela primeira LDB, Lei nº 4.024/61. Cursos de mesmo nível, independente de seu caráter propedêutico ou profissionalizante, passavam a se equivaler e a permitir o ingresso no nível superior.

Em 1971, o Brasil viveu a euforia do “milagre econômico” que requeria mão de obra qualificada, principalmente de nível técnico. Vimos que como solução imediatista criou-se a Lei 5.692/71 que visava estabelecer a profissionalização compulsória do ensino médio. Foi por meio da referida lei que o Estágio Supervisionado ganhou força e cresceu em importância. O Parecer CFE nº 45/72 definiu o Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primário e secundário da economia da época.

Frente a essa orientação profissionalizante, fez-se urgente a criação de uma legislação que tratasse especificamente sobre o Estágio Supervisionado. A Lei 6.494/77, regulamentada pelo Decreto Federal nº 87.497/82, instituiu o Estágio Profissional Supervisionado (EPS), considerando-o não tão somente “estágio curricular”, mas uma atividade de aprendizagem social, profissional e cultural. Partindo dessa visão, o EPS deve promover a participação do aluno em situações reais de vida e de trabalho, podendo ocorrer em empresas e em organizações públicas ou privadas.

A atual LDB, Lei Federal 9.394/96, desvincula a educação profissional (que já não é mais vista como a parte diversificada do ensino médio) da educação básica, corroborando para que se busque superar a definição dada a esse componente curricular, quando da criação da educação profissional: embora tenha nascido como eminentemente profissionalizante, hoje representa muito mais que isso, conforme Parecer CNE/CEB 35/2003:

Ele não pode ser considerado apenas como uma oportunidade de “treinamento em serviço” [...] uma vez que representa, essencialmente, uma oportunidade de integração com o mundo do trabalho, no exercício da troca de experiências, na participação de trabalhos em equipe, no convívio sócio-profissional, no desenvolvimento de habilidades e atitudes, na construção de novos conhecimentos, no desenvolvimento de valores inerentes à cultura do trabalho, bem como na responsabilidade e capacidade de tomar decisões profissionais, com crescentes graus de autonomia intelectual.

A formação escolar do século XXI não pode mais se fundamentar na mera aquisição de habilidades, cabe, sim, estar preparada para se adaptar a situações não-prognosticáveis e para tal é imprescindível que se desenvolva nas escolas, e com os alunos, a aprendizagem por meio das descobertas, a complexidade das tarefas e a resolução de problemas – gerando autonomia no discente. No que diz respeito ao convívio sócio profissional requerido pelo atual mundo do trabalho, é conveniente o desenvolvimento de capacidade cooperativa do

indivíduo, que lhe permite encontrar uma solução integral para os problemas emergentes e que necessitam do envolvimento de diversos setores dentro de uma empresa, opondo-se ao que era aplicado no taylorismo, em que todas as soluções se davam de forma impositiva.

Assim, vemos por que a idéia de Estágio esteve sempre vinculada a uma futura relação empregatícia, minimizando seu aspecto formativo. Entretanto, faz-se necessário compreender que o Estágio não se destina tão somente à preparação para o trabalho produtivo, e sim que representa uma oportunidade que deve estimular o espírito de iniciativa, tomada de decisões, capacidade de comunicação e inter-relacionamento pessoal, competências cada vez mais requeridas pelo mundo do trabalho.

O Estágio Supervisionado Externo é, portanto, um momento oportuno para que o discente pratique e desenvolva os saberes necessários a sua atuação profissional. Para tanto, é importante que a escola, os professores e os próprios alunos compreendam que o compromisso com a referida disciplina não é tão somente daquele que visa inserir-se no mundo do trabalho por meio da formação profissional; mas é de todo aluno que realiza a atividade, independente de almejar ou não a imediata empregabilidade. O Estágio oportuniza o aprimoramento humano do educando, passando por sua formação ética, desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, devendo contribuir para sua formação como cidadão.

Sabemos que a educação profissional brasileira já vivenciou uma série de alterações em sua estrutura curricular, a par das mudanças sócio-econômicas ocorridas no país, principalmente no que tange ao mercado de trabalho. Uma das últimas, e mais nefasta mudança, foi a publicação do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que desvinculou formação profissional de ensino médio – forçando a escola a possuir duas matrículas para cada aluno (uma das formas de não se submeter à completa dissociação imposta pelo decreto) e promoveu a independência entre os cursos (médio e profissionalizante). Segundo o artigo 5º do referido Decreto “*A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.*”

O Decreto 2208 ainda reitera, em seu artigo 4º, a especificidade da educação profissional, buscando justificar-se por dar a tal modalidade de ensino um tratamento específico, e esclarece que:

A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

Assim, a educação profissional passava a ser encarada apenas em seus aspectos técnicos, minimizando e mesmo impossibilitando uma formação mais ampla, seguindo ditames da conjuntura econômica atual, regida pela globalização. Entretanto, tal posição reducionista afinada com a dualidade estrutural que sempre regeu a educação brasileira é questionada pelo próprio Conselho Nacional de Educação, demonstrando a existência de uma disputa de concepções de educação profissional, conforme transparece no Parecer CNE/CEB 16/1999:

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho,

associando-a unicamente à “formação de mão de obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com a educação profissional.

Assim, propõem-se a ruptura com uma visão que tem se mantido desde a era colonial e que influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. Tal atitude trará larga contribuição para que se possa romper o paradigma já estabelecido e que reflete no interesse/desinteresse dos alunos quanto à realização do Estágio Supervisionado Externo, deixando de vê-lo conforme expressa o artigo nº 01 da Lei 11788/08:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos que estejam freqüentando o ensino regular [...] de educação profissional [...]

Se observarmos atentamente, notaremos com clareza a oposição de idéias expressas no excerto acima ao tratar como complementares termos que não podem sê-lo: ao considerar Estágio como ato educativo não cabe relacioná-lo com a preparação para o trabalho produtivo – aquele que serve diretamente ao capital sendo o instrumento de sua autovalorização e que produzirá *mais-valia* - premissa nas relações capitalistas. Tal premissa é negada, segundo Kuenzer (1997), pelo princípio que entende o trabalho como ato educativo necessário a todos para o exercício da cidadania, criando o que Gramsci denomina de ‘intelectual moderno’, que tem sua formação fundamentada no equilíbrio entre o desempenho de atividades práticas e intelectuais.

Assim, segundo tal concepção, pode-se perceber o Estágio Supervisionado Externo como um de muitos outros momentos que a escola, enquanto responsável pela formação do ‘intelectual moderno’, mediada pela tecnologia estabelece os vínculos entre técnica, ciência e trabalho, tomando este último como princípio educativo na incansável busca pela superação da cisão historicamente estabelecida entre educação profissional e propedêutica.

Por ser considerado essencialmente ato educativo, o ESE representa, antes de qualquer outra significação, um instrumento em que as atividades nele desenvolvidas tenham um cunho de aprendizagem social, cultural e profissional, por ser proporcionada ao discente com vista a inseri-lo em situações reais de vida e trabalho – sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Tomando como referência tal proposição, cabe à escola, enquanto mediadora das relações sociais, compreender o processo de formação profissional como aquele que propicie ao discente a sua competência integral. Essa competência implica em desenvolver-lhe a capacidade de intervir e atuar democraticamente frente às constantes mudanças técnicas e organizacionais no mundo do trabalho. Analisando o caso da escola brasileira, Kuenzer (1997, p 30) enfatiza,

O que é inseparável no homem passa a ser separado nas relações sociais, desqualificando-se e desumanizando-se o trabalho através de sua divisão técnica; destituído de suas qualidades de criação e reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, igualando-se ao trabalho animal, no momento em que se converte em ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes. Estabelece-se então a hierarquia no trabalho coletivo, que diferencia os níveis de criação, supervisão e execução, esperando-se que a escola distribua educação em doses compatíveis com as determinações do mercado de trabalho.

Para Otranto (1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editada em 1996, atribui à educação uma concepção de treinamento que suplanta até mesmo aquela oferecida pelo sistema S de ensino (SENAI, SENAC, SENAR). Mas a constituição de sujeitos livres, em conformidade com Paro (2008), não será efetiva enquanto o princípio pedagógico utilizado na prática escolar for o da coerção ou manipulação – ‘o poder – sobre’. A educação, vista do prisma da prática democrática¹⁰, desmistifica a estrada de mão única e que está nas mãos do professor – princípio tradicionalista – compreendendo a educação como um processo complexo no qual o educando é sujeito do aprendizado, o ‘poder-fazer’ (professor e aluno exercem sua condição de sujeito).

A educação profissional no Brasil necessita de uma ampla discussão pública que abarque também a reforma dos currículos, contextualizando e resignificando conteúdos e práticas; uma revisão sobre a didática escolar, tornando mais eficaz, prazeroso e dinâmico o processo ensino-aprendizagem; o que promoverá maior interação na relação professor-aluno. Paro (2008) reitera Markert (2004) ao direcionar para a educação profissional alguns argumentos centrais como

as mudanças no mundo do trabalho exigem não apenas maior qualificação dos empregados, mas também uma ampliação do conteúdo de suas capacidades profissionais e que a didática tradicional, orientado pelo treinamento para o posto de trabalho, precisa de uma reforma significativa (Markert, 2004, p.134).

O estigma advindo da educação profissional só será vencido quando não mais se *esconder as verdadeiras causas do problema [...] para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas [...] que proponham medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas* (KUENZER, 1997, p 18). Na origem do problema está a manutenção da dualidade na educação brasileira, e que Gramsci (GRAMSCI, 1968, *apud KUENZER, 2001*) definiu como “princípio educativo tradicional” na vertente humanística clássica. Assim, aos filhos da classe dominante destina-se a formação propedêutica, que lhes permitirá ingressar no nível superior de ensino e, aos filhos da classe trabalhadora, fica estabelecida a educação profissional de nível médio para que se mantenha o processo produtivo.

1.4. Dualidade Estrutural do Ensino: Implicações e Alternativas

Uma das formas de manutenção do dualismo da educação é a adoção de metodologias de ensino que dificultem o acesso ao conhecimento por parte dos alunos oriundos das camadas desfavorecidas da população que porventura ingressaram nas ‘boas escolas’, mas que carecem de uma sólida formação que lhes asseguraria a apreensão dos conceitos e conteúdos ministrados no nível médio. Cabe aqui um parêntese para introduzirmos algumas questões conceituais e metodológicas que nos ajudam a elucidar a questão da reforma e suas consequências na formação do jovem que ingressa na educação profissional. Rego (1995) afirma a importância de Vygotsky acerca do assunto abordado.

A proposta ideológica formulada por Vygotsky tem como abordagem central o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas típicas de um sujeito contextualizado e, por sua vez, histórico – o que requer estudá-lo considerando-o

¹⁰ Processo educativo em que o modo privilegiado de exercício do poder é a persuasão. A partir dos conceitos de educação e de poder que explicitamos até aqui, podemos deduzir que somente o poder-fazer é compatível com uma educação entendida como atualização histórico-cultural com vistas à constituição de sujeitos livres. (PARO, 2008).

um ser mutável. Segundo Rego (1995), ao traçar uma analogia com o Materialismo Histórico-dialético Marxista¹¹ é possível destacar algumas aproximações entre essa epistemologia e a perspectiva Vygotskiana. Entre elas a de que, segundo Marx, o homem é concebido como sujeito ativo e estabelece com o meio uma relação dupla: é criador e produto da realidade, em conformidade com o que afirma Rego (1995) ao tratar as similaridades observadas entre Marx e Vygotsky:

Em síntese, nesta abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real, nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (REGO, 1995, p 98)

Outra aproximação pode ser considerada ao tomarmos para análise a perspectiva materialista-dialética de Marx. De acordo com esta perspectiva, REGO (1995, p 98) salienta que *sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico – social*, da mesma forma que Vygotsky propôs. Assim, *a capacidade de aprender é determinada em grande parte dentro dos limites impostos pelas leis do desenvolvimento ontogênico, pela motivação para aprender* permitindo-nos depreender que as relações de desenvolvimento-aprendizagem necessitam ocorrer de modo que sujeito e objeto se interrelacionem, vivenciando experiências histórico-sociais que contribuirão para o desenvolvimento pleno do indivíduo. (LURIA et alii, 1991). Tal concepção se interpõe à proposta taylorista-fordista e à *expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda por força de trabalho “qualificada”, notadamente no nível técnico, contendo as demandas dos estudantes secundaristas ao nível superior* (KUENZER, 1999, p 91).

Infelizmente, sabemos que a educação oferecida nas instituições federais de ensino, em nível médio, está longe de suplantar a já incorporada perspectiva dualista que separa a formação propedêutica - destinada à classe dominante - e a formação profissional - aos filhos da classe trabalhadora -, em consonância com o que diz Kuenzer (2001, p 61) sobre a *decisão de separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica*.

Nesse sentido, Vygotsky (2001) critica a adoção de metodologias de ensino baseadas no verbalismo sem a devida busca de significados ancorados na experiência do aluno. Vygotsky (2001) assegura *que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril*, acrescentando que

[...] o professor que envereda por esse caminho costuma conseguir senão uma assimilação vazia das palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos [...], mas, na prática, esconde o vazio [...]. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VYGOTSKY, 2001, p 247)

Quando Vygotsky (*apud*, REGO 1995) toma o materialismo dialético de Marx, o faz de modo a incorporá-lo em sua teoria psicológica e considerando que os fenômenos estudados

¹¹ É a superação histórica tanto do idealismo quanto do materialismo mecanicista. Ele possibilita compreender a base material das idéias e, ao mesmo tempo, a força material das idéias na reprodução social. (LESSA & TONET, 2008)

precisam ser vistos como processos em movimento e em mudança. Aplicar essa metodologia na educação significa compreender a relevância que a escola unitária¹² tem para a sociedade, concebendo-a como oportunidade de oferecer a todos, independentemente de sua classe social, uma formação completa – que o prepare tanto para o mundo do trabalho, quanto para continuidade dos estudos ao ingressar na universidade. Passaremos, então, de uma concepção positivista, em que prevalece a hegemonia do grande capital, representada por sua lógica excludente, para uma concepção em que

A unidade de orientação que assegura a unitariedade da educação partindo do pressuposto que todos os jovens, independentemente de sua origem de classe, têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento, na perspectiva da cidadania, que pressupõe a participação na produção, no consumo, na cultura e na política. (KUENZER 2009, p 46).

Ainda tratando do aspecto dual da educação brasileira, Moraes (2001, p 43) acrescenta:

Insensível aos valores, o método reducionista foi se enraizando em nossa cultura e levou-nos a um processo de alienação e a uma crise planetária de abrangência multidimensional, traduzidos por processos de fragmentação, automização e desvinculação. Em consequência, a cultura foi ficando dividida, os valores cada vez mais individualizados, e os estilos de vida, mais patológicos.

E a contribuição dessa crise com abrangência multidimensional reforçou ainda mais a segmentação do trabalho manual e do intelectual, partindo do pressuposto de que a origem social do indivíduo é que determinará sua posição no mundo do trabalho, tendo esse um significado específico em cada caso. Em se tratando da classe trabalhadora o sentido que lhe é atribuído, em conformidade com Neves & Pronko (2008), é o de que possui natureza indiferenciada e que para tal não se faz necessária uma educação especial – todo homem comum possui essa força em seu organismo. Moraes (2001, p 48) complementa essa definição ao declarar que

Trabalho, sob o ponto de vista cartesiano, significa rigidez, conformismo, hierarquização, decisões de cima para baixo, objetivos impostos, fragmentação e compartimentalização, ênfase nas tarefas especializadas, na separação entre trabalho e lazer, e nas operações centralizadas. Como sociedade, estamos um pouco longe de compreender que o trabalho possa ser um meio de satisfação pessoal, gratificação e auto-realização, e que o processo é tão importante quanto o produto.

O Decreto 5154/04 foi uma vitória política por, na prática, revogar o Decreto 2208/97, porém ao apresentar a formação integrada como mais uma forma de oferecer educação profissional, sem restringir aquelas que já existiam e que tem representatividade quando o assunto é dualismo estrutural, não representou um avanço conceitual. Sendo assim, o Decreto 5154/04 mantém uma visão distorcida e preconceituosa quanto à formação profissional, ao declarar em seu artigo 6º, parágrafo 1º que

¹² Termo utilizado por Gramsci para definir uma escola que oferecesse a educação básica partindo do princípio da associação de uma sólida formação teórica com a formação técnica e profissional, um espaço da práxis – união entre teoria e prática, em que o trabalho fosse um princípio educativo.

considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

O que se tem notado é que a educação profissional no Brasil está moldada para a aquisição de noções que enfatizem a assimilação, o conhecimento acumulado, sendo mais importantes que o processo de construção do conhecimento. Moraes (2001, p 51) ratifica o que foi exposto quando diz que

O conhecimento humano é adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão estruturada do processo ensino-aprendizagem, e o sujeito tem um papel insignificante em sua aquisição e em sua elaboração. A educação, na maioria das vezes, é compreendida como instrução e está circunscrita à ação da escola [...]

Para Kuenzer (2009, p 37) *a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho* o que implica afirmar que uma mudança que se restrinja à concepção educacional não resolverá o problema, cabendo

Formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por esta mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual [...] completada, na parte diversificada, por conteúdos do mundo do trabalho, sem que se configurem os cursos profissionalizantes típicos do taylorismo-fordismo. (KUENZER, 2009, p 37).

Nos termos de Moraes (2001, p 54) é imprescindível que se fuja do velho modelo tecnicista,

[...] da pedagogia transmissiva, e encontrar uma nova forma de trabalhar em educação diferente da seqüência de conteúdos preestabelecidos, de disciplinas estanques, em que o *feedback*, em vez de emergir do controle externo ao indivíduo, constitua-se em mecanismos internos de auto-regulação, algo que parte de dentro do sujeito e de sua relação com os demais indivíduos e com sua realidade.

Face ao exposto, Moraes (2001, p 201) propõe a concepção do construtivismo interacionista, porque

Compreende que sujeito e objeto são organismos vivos, naturais, abertos, [...] que envolvem as interações e as interdependências de suas partes e estruturas específicas e que possuem uma natureza intrinsecamente dinâmica. Reconhece a multidimensionalidade do mundo [...] em que o todo está envolvido em cada uma das partes [...]. A interação constante com o meio, no qual também estão incluídos os demais sujeitos, é que faz com que uma organização biológica esteja sempre em um estado de fluxo que possibilita a equilíbrio viva [...]

Ao trazer Vygotsky para o atual contexto da educação profissional brasileira, é pertinente estabelecer uma associação entre a sua concepção pedagógica e a proposta construtivista-interacionista, uma vez que nos dois contextos faz-se referência, segundo Moraes (2001), entre sujeito e objeto, interação constante com o meio e, acima de tudo, o fato de não admitirem que o conhecimento exista previamente à ação do sujeito. A concepção de que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social pode colaborar para que o ESE seja visto por alunos, professores e a quem mais de interesse for, não como uma oportunidade que se encerra na busca pela inserção no mundo do trabalho, mas como afirma REGO (1995): um aprendizado que possibilite e movimente o processo de desenvolvimento do indivíduo.

1.5. Perspectivas de Alteração no Perfil Profissional Requerido pelo Mundo do Trabalho: Um Caminho para a Unificação do Trabalho Complexo?

Conforme visto, foi no Brasil República que as instituições de ensino técnico-profissional passaram a fazer parte das preocupações governamentais, porém dentro da concepção de instituições que colaboravam com a manutenção da ordem vigente (NEVES & PRONKO, 2008). A criação da rede de dezenove escolas de Aprendizes e Artífices constitui um claro exemplo da intenção ‘moralizadora’ do governo federal. Isto pode ser facilmente constatado numa observação cuidadosa do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, que explicita:

Considerandos:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

que para isso se torne necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

Decreta:

Artigo 1º - Em cada uma das capitais dos Estados da República o governo federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito.(BRASIL, 1909)

Em contrapartida, criaram-se, para os filhos da burguesia da época, institutos e faculdades que os preparassem para uma dada área do saber, entre elas Engenharia, Direito e Medicina (NEVES E PRONKO, 2008). Nesse período, construía-se a linha férrea no Brasil, que se justificava pelo *crescimento da economia agroexportadora [...] e a decorrente necessidade de escoamento da produção para os principais portos do país* (NEVES, 2008, p 31). Medeiros (1987) atenta para o papel chave que as empresas ferroviárias desempenharam na racionalização do processo de trabalho e, por sua vez, na sua segmentação: a formação de engenheiros civis em instituições de nível superior para sistematizarem o trabalho e a formação de uma mão de obra ‘qualificada’, em nível técnico, para o exercício das atividades técnicas/manuais.

Foi nesse contexto, segundo Neves & Pronko (2008) e Manfredi (2002), que a estruturação do trabalho foi se constituindo para a organização e funcionamento da sociedade

brasileira. Nesse momento, já se aplicava a divisão do trabalho em simples e complexo¹³ e que *tem sua natureza determinada historicamente, segundo a especificidade de cada formação social e do estágio da divisão social do trabalho alcançado pelas sociedades em conjunto* (NEVES & PRONKO, 2008 p 22).

Antunes (2009) faz um contraponto a essa perspectiva ao apresentar uma releitura dos escritos de Marx e Engels em que afirma ser por meio do trabalho que o homem (ser social) se distingue das demais formas pré-humanas, atribuindo ao trabalho uma concepção de categoria vital que pressupõe um conhecimento concreto, ainda que na execução de simples tarefas, mas que foi reconfigurado pelo capitalismo:

[...] o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência (ANTUNES, 2009 p 08).

Para Neves & Pronko (2008) o trabalho simples, no início do capitalismo industrial, tinha um caráter predominantemente prático, mas, em virtude da sua expansão, os patamares mínimos de escolarização para o exercício de funções ditas simples foram se alterando de modo a corresponder *a cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção na cultura urbano-industrial* (NEVES, 2008 p 24). Ainda segundo NEVES & PRONKO (2008 p 24)

Esses patamares diferem também em cada formação social concreta, de acordo com sua inserção na divisão internacional do trabalho, especialmente no que tange à produção e difusão da ciência e da tecnologia no capitalismo monopolista. O grau de generalização alcançado pela escolarização básica, aquela destinada à formação do trabalho simples, depende, em boa parte, em cada formação social concreta, dessa dupla determinação.

No que tange a concepção taylorista-fordista, introduzida no país na década de 30, quando o Brasil entrava para o rol dos países industrializados, esta é considerada estratégica para a classe dominante, por manter o monopólio do conhecimento científico, não democratizado, mantendo o acesso ao nível superior sob seu controle e disponibilizando a oferta de ensino gratuito a partir das demandas capitalistas. Nesse sentido, Kuenzer (2009) afirma que:

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico taylorista-fordista, ainda dominante em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em suas distintas manifestações, que sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação, a partir do que se distribuía diferentemente o conhecimento (KUENZER, 2009 p 55).

Markert (2004) tem uma opinião mais otimista do que Kuenzer (2009) acerca da proposta pedagógica implantada, ao afirmar que *pele menos no tocante ao taylorismo e ao fordismo, as formas rígidas foram substituídas desde o início dos anos de 1980 por novos conceitos de produção que possibilitam maior participação às forças de trabalho*, sem perder

¹³ Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que para Marx (1988, Apud NEVES & PRONKO, 2008 p. 22) “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo”, o trabalho complexo, ao contrário, caracteriza-se por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo (NEVES & PRONKO, 2008).

de vista o compromisso negociado entre capital e trabalho. Kuenzer (2009, p 56), ao contrário, não vê tais mudanças como alterando significativamente o quadro conceitual, conforme explica:

Embora nos processos pedagógicos mais recentes o professor passe a avaliar usando um número maior de procedimentos que podem incluir a auto-avaliação, a lógica permanece a mesma: o controle externo e pontual daquilo que foi memorizado ou automatizado.

O processo de globalização da economia e de reestruturação produtiva rompe o pré-disciplinamento até então necessário à vida social e produtiva, imprimindo, conforme Kuenzer (2009, p 57) *vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade*. Nesse contexto, exige-se um trabalhador de novo tipo, capaz de se comunicar adequadamente, de manter boas relações interpessoais, detentor de mais conhecimento, adaptável a situações novas e que não perca a capacidade de educar-se permanentemente – esse conjunto de atributos seria responsável pela autonomia intelectual do trabalhador, aproximando daquele trabalho denominado complexo e, até então, restrito à classe dominante.

Entretanto, segundo Kuenzer (2009, p 57), essas demandas, em tese, *exigem ampliação e universalização da educação básica atingindo os níveis fundamental e básico*, embora reconheça que

[...] A dura realidade dos países emergentes, marcados mais dramaticamente pela exclusão, tem mostrado que a nova pedagogia não é para todos. As pesquisas têm demonstrado que a centralização do conhecimento científico-tecnológico nos países desenvolvidos que exportam processos cada vez mais automatizados, a par do desemprego crescente, tem reforçado a tese da polarização, segundo a qual um número cada vez menor de trabalhadores precisa ter sólida educação científico-tecnológica que se renove permanentemente (KUENZER, 2009, p 58).

Ramos (2005, p 106) ratifica a citação de Kuenzer ao apresentar as possibilidades e desafios a serem enfrentados quando da organização do currículo integrado:

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia. [...] na perspectiva da formação integrada baseada na concepção materialista dialética do conhecimento.

A construção de uma escola que forme para o trabalho e também garanta a apreensão de conhecimentos que possibilitem uma escolaridade mais longa, também para os filhos da classe trabalhadora, só ocorrerá de modo efetivo quando o *currículo definir o estabelecimento de relações com o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico* (KUENZER, 2009 p 59) assegurando a todos a preparação básica de modo a lhes permitir que participem, como cidadãos, das relações sociais e produtivas. Entretanto, podemos detectar como um dos entraves para que isto ocorra o fato de que as diretrizes político-educacionais que têm sido executadas pelas instituições de ensino serem determinadas por organismos internacionais, a exemplo da Unesco e Banco Mundial (BM), e estes tratem de modo bem distinto os países

desenvolvidos daqueles denominados de países em desenvolvimento (NEVES & PRONKO, 2008).

Autonomia na tomada de decisões, inovação, criatividade e trabalho em equipe são, para Markert (2004), competências que se agregaram ao profissional do século XXI, mediadas pelas novas tecnologias da informação, na medida em que deseja se manter inserido no mundo do trabalho. Ainda na década de 90, quando o processo de globalização da economia chegava ao Brasil, experimentou-se nova euforia. A reestruturação produtiva tem a ciência e a tecnologia, antes ligadas aos equipamentos, sob o domínio do conhecimento do trabalhador, exigindo dele um novo tipo de qualificação: a intelectual, que sinaliza o fim do modelo taylorista-fordista representado na educação profissional oferecida aos filhos da classe trabalhadora.

Entretanto, isso não ocorreu. Como afirma Kuenzer (1999 p 96), as novas diretrizes implantadas na Educação profissional,

[...] reforçam a tese da polarização das competências, através da oferta de oportunidade de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos [...] cria-se uma nova casta de profissionais qualificados [...].

Por ser um país dito emergente, o papel a ser desempenhado pelo Brasil frente à globalização, segundo Frigotto (2006, p 42) *é a abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semi-periféricas) ao mercado e competição internacional*, seguindo as regras das políticas neoliberais determinadas pelos organismos internacionais e que representa para Kuenzer (2001, p 94) as políticas públicas para a educação do Estado mínimo se consideramos que não é necessário

desperdiçar recursos públicos com uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica de qualidade para todos, condição necessária para o exercício de uma cidadania que compreende o direito universal de participar da produção e do consumo de bens materiais, culturais e políticos, uma vez que é dimensão estrutural do capitalismo o fato de que apenas poucos são verdadeiramente cidadãos e, obviamente, é para estes que a natureza precisa ser preservada, por meio da economia de recursos de toda espécie, como preconiza o Banco Mundial.

Frente ao comportamento submisso que o Brasil tem em relações aos organismos internacionais (NEVES & PRONKO, 2008) há muito que ser feito para que se possa falar sobre o trabalho numa perspectiva intelectual. Para Gramsci (1978, apud KUENZER, 2001, p 39), o trabalho numa perspectiva intelectual tem como premissa e é representado, mormente, pela escola unitária, que não considera a origem social do indivíduo com fator determinante de sua ocupação/formação – por acreditar que a sociedade contemporânea requer profissionais capazes de se adaptarem facilmente às mudanças, que tenha iniciativa, criatividade e capacidade de conviver bem em grupo.

[...]a justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida, sobre a qual construir-se-á uma formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social.

Kuenzer (2001 p 39), reafirma os princípios gramscianos, defendendo que

[...] esta forma de organizar a escola e o sistema de ensino tem por finalidade, pela unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou estabelecer controles sociais [...]

Entretanto, não é o que está posto na LDB, segundo destaca o Parecer CNE/CEB 35/2003, que mantém a terminologia educação profissional como se estivesse dissociada da formação básica, mesmo quando pretende negar tal distinção:

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

Estabelece-se, portanto, um forte vínculo entre educação profissional e aptidões para a vida produtiva, ficando claro que um prescinde do outro. Para Antunes (2004) isso se explica porque, com base nos preceitos de Marx, a sociedade capitalista não considera o trabalho como elemento fundante do homem¹⁴, mas como uma forma de produzir mais-valia¹⁵, recorrendo à Teoria do Capital Humano.

Do ponto de vista metodológico, Kuenzer (1997, p 41) explica *que perpassa por uma concepção positivista da ciência, que justifica o empirismo como método*. Além de termos até 1981, 46% dos nossos doutores e mestres qualificados nos Estados Unidos a partir de uma base empírica bastante específica, há que se considerar as condições políticas e econômicas que o Brasil vivia e que tiveram início em 1964 (KUENZER, 1997, p 41-42). Isto acabou promovendo o alinhamento do país ao bloco ocidental sob a hegemonia dos Estados Unidos¹⁶. Esse conjunto de fatores fez com que, no campo da educação, *o desenvolvimento com segurança exigisse o aumento da produtividade do sistema de ensino* (KUENZER, 1997 p 42).

Kuenzer (1997, p 124) assegura que, em termos educacionais, *não dá mais para separar a função dirigente da função técnica*, uma vez que até os dirigentes necessitam de uma formação que unifique ciência e trabalho. Assim, Kuenzer (1997) afirma que *a velha escola clássica já não serve sequer à burguesia* e ratifica tal afirmação quando trata da formação do novo intelectual – partindo do pressuposto de trabalho enquanto princípio educativo - *que permite superar a cisão entre escola clássica e escola profissional, a princípio racional para o capitalismo, mas hoje superada por seu próprio desenvolvimento, tanto na cidade quanto no campo, pela cientificação de todo e qualquer trabalho prático* (KUENZER, 1997, p 124).

A perspectiva de Manfredi (2002, p 33) sobre a definição de trabalho considera-o *uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a*

¹⁴ O trabalho é também fundamental na vida humana porque é condição para sua existência social, portanto, para a existência do homem, representando condição básica e fundamental de toda vida humana – o que lhe permite ser um autêntico ser social. (ANTUNES, 2004)

¹⁵ Denomino mais-valia ou lucro, aquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o sobretabalho, ou trabalho não remunerado. (ANTUNES, 2004, p 77)

¹⁶ Em segundo lugar, as condições políticas e econômicas específicas do Brasil a partir de 64, com a aliança entre Forças Armadas, capitalismo internacional e capitalismo nacional, que propõe o modelo de “desenvolvimento com segurança” [...] ofereceram um terreno fértil para o desenvolvimento vigoroso da Teoria do Capital. (KUENZER, 1997, p 42)

organização e funcionamento das sociedades [...] e que sua efetivação e as distintas formas concretas que assume têm um cunho histórico, ou seja, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riquezas e poder (MANFREDI, 2002 p 34).

Tomando esse fragmento textual como ponto de partida, Lessa & Tonet (2008) vão buscar na passagem da sociedade primitiva às sociedades asiáticas e ao próprio escravismo a origem do capitalismo:

[...] o dinheiro surgiu para facilitar a troca entre os homens [...] visava-se prioritariamente a produção de objetos de consumo (valores de uso) do próprio produtor e apenas o excedente era trocado.

Com o desenvolvimento do comércio e da propriedade privada essa relação se inverteu. As necessidades comerciais tornaram-se prioritárias e a produção deixou de estar voltada para as necessidades de quem produzia para atender ao lucro comercial.

A educação profissional brasileira – diretamente articulada ao trabalho -, segundo Kuenzer (1997, p 12) teve, desde seus primórdios, e se perpetua, até os nossos dias, como uma estrutura que mantém a ruptura entre a unidade teoria e prática, preparando, diferentemente, aqueles que atuarão em posições hierárquicas e tecnicamente distintas, constituindo os sistemas de ensino marcados pela dualidade estrutural.

Para Marx (apud REGO, 1995, p 96), *o trabalho é uma atividade prática e consciente* que é exercida por todo indivíduo, uma vez que é condição para a sua sobrevivência e é por meio dele *que se desvenda o caráter social e histórico do homem*, enfatizando a necessária construção da escola unitária proposta por Gramsci com vista a ofertar uma educação básica e sólida, que una técnica e intelecto, requisitos indispensáveis ao homem do século XXI.

Kuenzer (2009, p 86), afirma acerca dessa questão que se faz necessário superar a formação por polivalência¹⁷, que reforça o caráter de parcialidade e fragmentação, por uma proposta de formação politécnica¹⁸ com o propósito de superar a oferta de um conhecimento meramente empírico e técnico, por *formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia*. Nesse caso, só através da típica superação trabalho intelectual/trabalho manual, encontrada nas escolas de países capitalistas e que promove, ainda, o distanciamento entre escola e sociedade

[...] nos países capitalistas, este curto-circuito teve como consequência inevitável a de subordinar o processo de formação às necessidades imediatas da produtividade e transformar, portanto, os valores inerentes à ideologia produtividade-consumo-competitividade nos valores de fundo da escola. (LURIA et alli, 1991)

Numa tentativa de se aproximar da concepção proposta por Gramsci, é necessário buscar a justa articulação do conhecimento que resulta do processo de construção da totalidade, considerando que a cada dia o homem defrontar-se-á com novos e complexos desafios e, para superá-los, necessita não tão somente do domínio técnico, mas desse aliado ao domínio intelectual (KUENZER, 2009, p 87).

Sabemos que a permanência da dualidade estrutural do ensino marca a educação profissional no país apesar das reformas e contra-reformas desta modalidade de ensino, dada a

¹⁷ Ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade.

¹⁸ Domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa.

sua necessária vinculação às demandas da esfera produtiva. Entretanto, vemos que ainda há muito o que investigar sobre as concepções de Estágio e suas implicações sobre a formação do técnico, no sentido da superação de visões reducionistas, ancoradas exclusivamente na aplicação prática do ‘conhecimento apreendido’, visando a construção de novas concepções que contemplem o trabalho em sua dimensão intelectual, na perspectiva da complexidade, da autonomia, da formação integral.

2. O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nas seções anteriores, procedemos a uma revisão da literatura visando contextualizar a investigação, focalizando o IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim, a história da educação profissional no Brasil, bem como os marcos legais e conceituais do Estágio Supervisionado Externo. Com a finalidade de referenciar teoricamente a discussão sobre o Estágio, recorreremos a autores que abordam a relação educação e trabalho e analisam o fenômeno da dualidade do ensino no Brasil e as alterações requeridas pelo mercado de trabalho no perfil profissional, com reflexos na formação profissional empreendida na rede técnica federal.

No presente texto, apresentamos a pesquisa realizada, informamos sobre a metodologia utilizada, procedemos à análise dos dados obtidos e estabelecemos o diálogo com os autores e conceitos abordados anteriormente. Para tanto, procedemos à descrição da metodologia aplicada na pesquisa, efetuamos a caracterização do grupo pesquisado, como se deu o processo de coleta de dados, os instrumentos utilizados e as etapas da pesquisa. Apresentamos também a análise descritiva dos dados e sua interpretação à luz do referencial teórico utilizado.

2.1. Descrevendo a Metodologia e Caracterizando os Sujeitos da Pesquisa

Empreendemos esta investigação visando contribuir na análise da problemática da dualidade estrutural que, segundo Frigotto (2006), ainda está presente na educação profissional do século XXI. Mais especificamente, julgamos poder ampliar o conhecimento sobre o papel do Estágio Supervisionado Externo (ESE) enquanto instância formativa essencial à formação do indivíduo.

Nossa hipótese inicial era que poderíamos considerar que existe a permanência de uma visão dualista da educação básica, direcionando as escolhas educacionais dos alunos que ingressam no IF Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim. Assim, identificamos o surgimento de dois grupos distintos de alunos que se matriculam no Estágio Supervisionado Externo: o daqueles que vêem no Estágio uma oportunidade de “mostrar-se” ao mercado de trabalho, pois ingressar nele é sua principal pretensão; e o daqueles que realizam essa disciplina apenas por ser um pré-requisito para a conclusão do nível médio, pois de fato almejam apenas a continuidade dos estudos e não o ingresso imediato no mercado de trabalho.

Assim, buscamos discutir a temática da formação profissional do Técnico em Agropecuária do IF Baiano - *Campus* Senhor do Bonfim, partindo da análise das percepções do alunos quanto ao ESE, visando verificar as prováveis causas das discrepâncias de concepções e atitudes e, dessa forma, contribuirmos para o seu maior aproveitamento.

A abordagem utilizada na investigação foi a pesquisa qualitativa, que privilegia a análise de microprocessos e permite a realização de um exame intensivo dos dados, o que acaba por gerar a heterodoxia que se caracteriza pela diversidade dos resultados (MARTINS, 2004). Como o ESE é um processo que, apesar de se apresentar como disciplina obrigatória nos cursos técnicos, tem características próprias e diversas estabelecidas por regimento interno nas instituições, diante do que é permitido pela legislação que o rege, consideramos que o método qualitativo seria o mais adequado à pesquisa em questão.

Segundo Richardson (2007), a abordagem qualitativa de um problema justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. No

caso da presente pesquisa, que exige diferentes enfoques, entendemos que melhor se aplica a metodologia de conotação qualitativa. O método qualitativo apresenta, ainda, uma característica bastante específica e que reitera a nossa escolha: a flexibilidade.

Diante de diversos instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados para se obter informações numa pesquisa qualitativa, escolhemos o questionário. Para Richardson (2007), o questionário cumpre, pelo menos, duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo. Assegura, também, que uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas.

Com base nesse entendimento, selecionamos, aleatoriamente, duas das quatro turmas de alunos da 3ª série, do *Campus* Senhor do Bonfim, para que respondessem ao questionário logo após a realização do Estágio: fevereiro/2009 e julho/2009, adotando uma abordagem direta e simples acerca do objetivo maior dessa pesquisa: o desempenho dos alunos no ESE. Assim, a população investigada foi composta por 36 alunos, os quais preencheram os questionários.

Em posse desses dados, foi possível iniciarmos a tabulação das informações coletadas e a estruturação de dois grupos: o primeiro grupo, composto por alunos que se identificam com o curso técnico e querem, ao final do ensino médio, exercer a função de Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária; e o segundo grupo, composto por alunos que, mesmo reconhecendo a qualidade da formação profissional, pretende ingressar na universidade ao final do ensino médio, por acreditar que a escola em questão facilita esse acesso ao oferecer um ‘ensino médio de qualidade’.

Após a tabulação desses dados, iniciamos a análise dos resultados. Os dados nos informam sobre as condições de vida dos alunos do ensino profissional, suas expectativas para a vida futura, bem como o seu desempenho no ESE. Assim, a análise dos dados contribui para a compreensão da discrepância existente quanto ao interesse dos alunos sujeitos da investigação, no cumprimento da disciplina Estágio Supervisionado Externo.

Os 36 alunos investigados frequentaram o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, e como ingressaram na instituição em 2007, no momento da investigação, 2009, cursavam a 3ª série. Eles estão assim distribuídos: Turma “A” com 18 alunos que cursavam o ensino médio no turno matutino e o curso profissional no vespertino; e Turma “C”, também com 18 alunos que frequentavam o ensino médio no turno vespertino e o ensino profissional no turno matutino. O grupo investigado é composto por 19 alunos (52,7%) do sexo masculino e 17 (47,3%) do sexo feminino, conforme **Figura 01**.

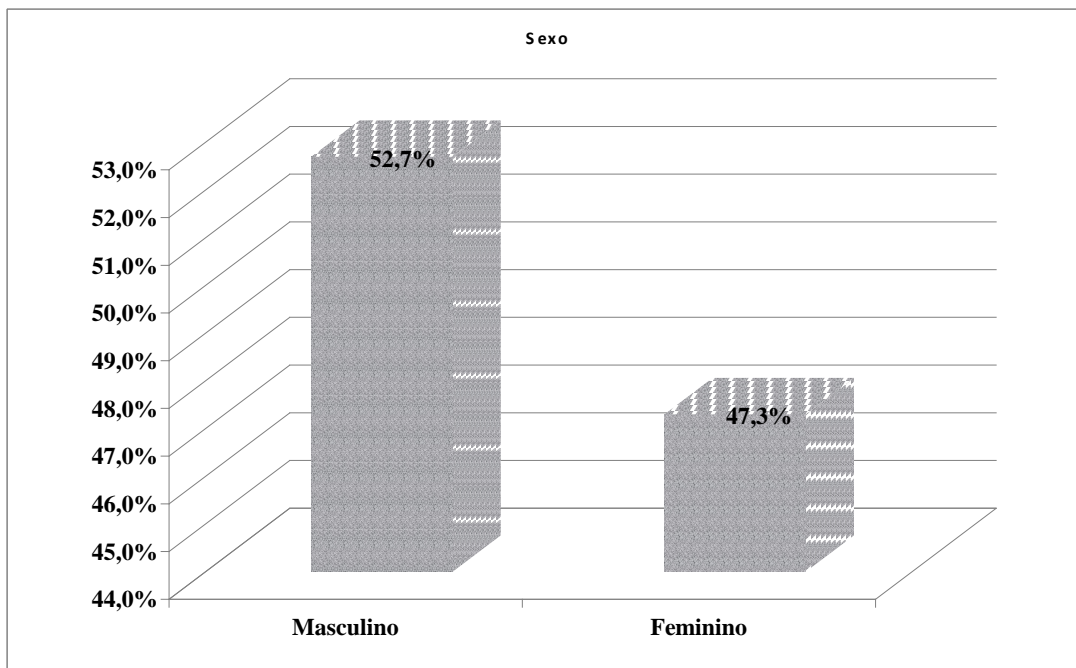


Figura 01 – Quanto ao Sexo do Grupo

A **Figura 02** nos mostra que 91,6% dos alunos encontram-se na faixa etária de 16 a 19 anos, sendo que apenas 8,4% dos estudantes estão acima dos 20 anos de idade e, no grupo pesquisado, não há alunos na faixa etária de 13 a 15 anos. Este dado nos informa que os alunos investigados estão na faixa etária apropriada, não havendo graves distorções idade/série.

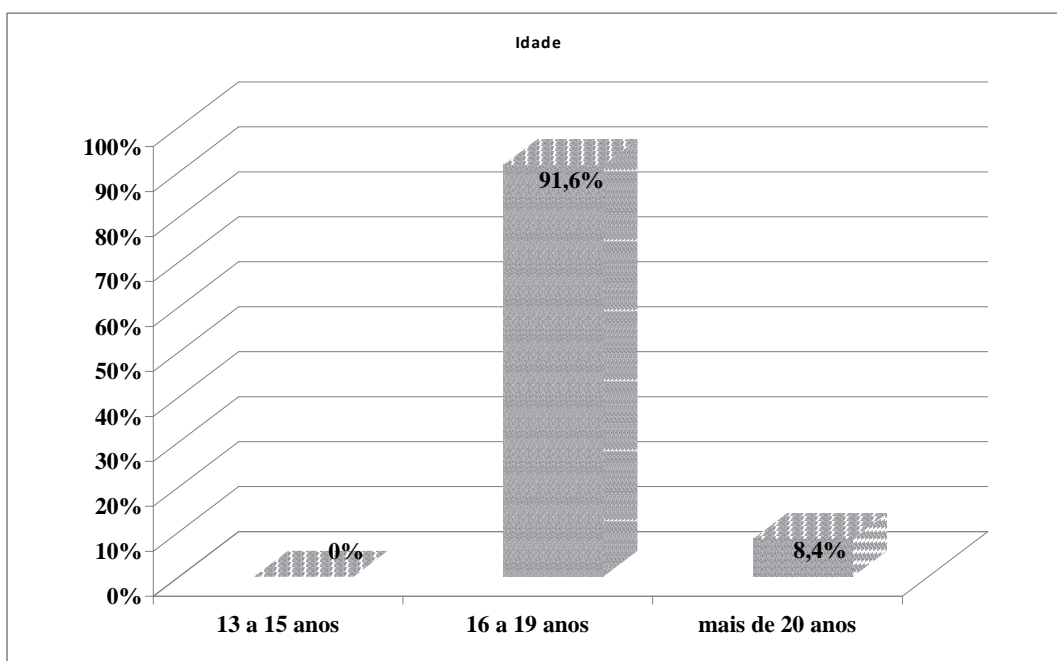


Figura 02 – Faixa Etária do Grupo Pesquisado

De acordo com o questionário aplicado, quando questionados sobre a origem social, coletamos a seguinte representação: 52,9% dos alunos declararam pertencer à classe baixa e 47,1% à classe média, conforme **Figura 03**. A percepção dos alunos em relação à classe social a que julgam pertencer é um dado interessante, visto que pouco mais da metade se

identifica com a classe baixa e pouco menos da outra metade com a classe média. Alguns parâmetros – como residência própria, renda familiar, número de membros da família que contribui para o sustento, tamanho da família, categoria ocupacional dos pais, posse de automóvel e eletrodomésticos, hábitos culturais, entre outros fatores que estão intrínsecos à origem social – nos ajudam hoje a determinar a classe social de um indivíduo, porém, neste estudo, utilizamos apenas a percepção do aluno sobre a sua condição de classe.

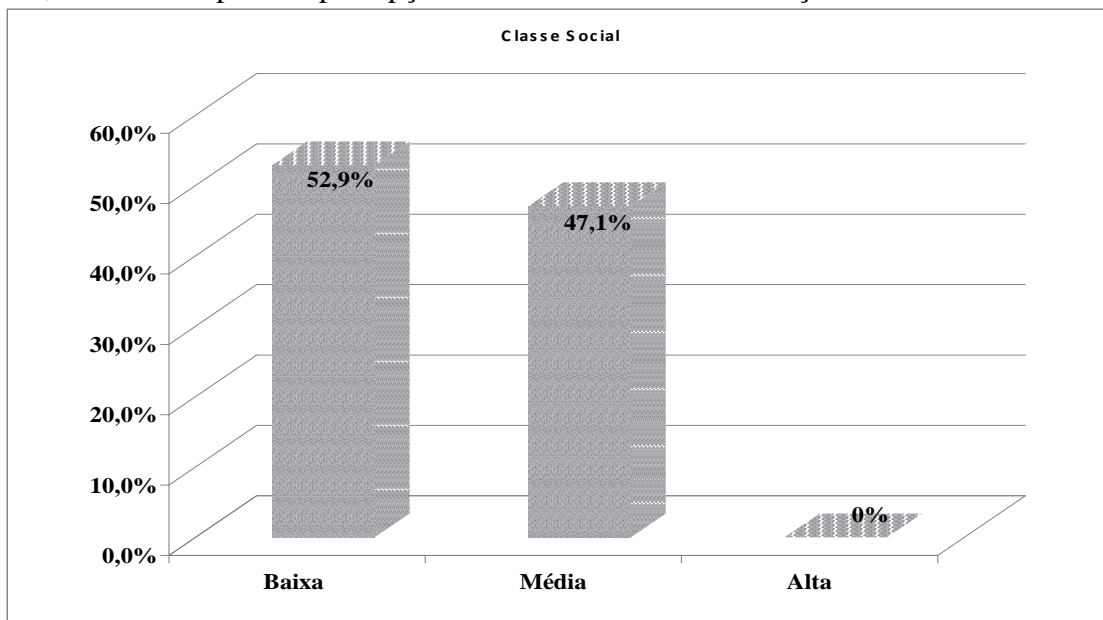


Figura 03 – Classe Social dos Alunos

Os dados acima são ressignificados pelas respostas à 4ª questão do questionário, que se refere à renda mensal familiar do aluno, conforme a **Figura 04**.

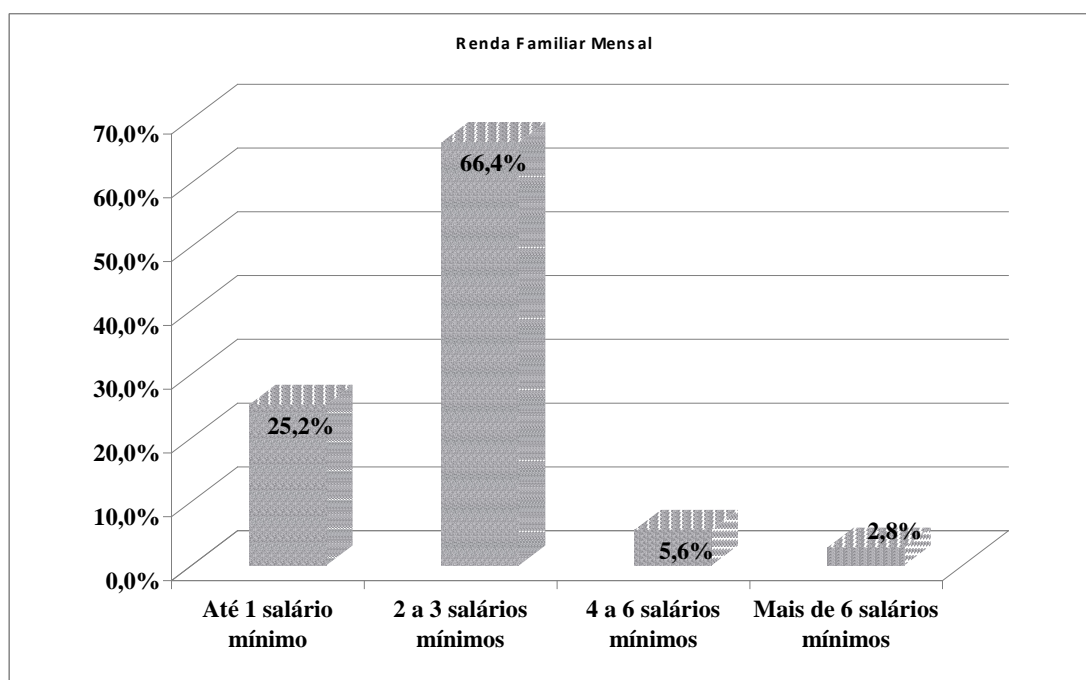


Figura 04 – Renda Familiar Mensal

Podemos observar que, de acordo com os dados apresentados na **Figura 04**, 25,2% dos alunos são oriundos de famílias com renda mensal de até um salário mínimo e 66,4% vêm de famílias com renda mensal entre 2 e 3 salários mínimos, totalizando 91,6% de alunos cujas famílias subsistem com menos de R\$1.500,00. Tal faixa de renda, em um grande centro urbano, não seria condizente com um padrão esperado de renda familiar de camada média, mas este parâmetro muda em cidades menores localizadas no interior do país, como é o caso de Senhor do Bonfim e adjacências. É importante destacar que somente 02 alunos (5,6%) declararam pertencer a famílias com renda mensal entre 4 e 6 salários mínimos e apenas 01 (2,8%) aluno declarou que a família possui renda superior a 6 salários mínimos.

Note-se que comparando as respostas da questão 03 e da questão 04, vemos que entre os 66% dos alunos cujas famílias recebem entre 2 e 3 salários mínimos, uma parcela significativa julga pertencer à classe média (27,7%) e, obviamente, esta percepção não se reduz à renda familiar, mas a outros parâmetros. Assim, ao informar a classe social a que pertence, cada indivíduo da pesquisa, muito provavelmente, considerou outros aspectos sociais e culturais que configuram o padrão de vida de cada família e interferem nas concepções dos jovens e em seus projetos futuros, sejam profissionais ou de continuidade da escolarização. É muito provável que estes jovens tenham efetuado, também, uma comparação com as condições de vida da população local.

2.2. Analisando os Dados e Dialogando com os Autores

Sabemos que a concepção do Estágio Supervisionado Externo e a legislação pertinente sofreram alterações ao longo do tempo, de acordo com determinantes históricos relacionados às mudanças no mercado de trabalho, o que, por sua vez, gerou impactos na relação trabalho e educação, redundando em alterações na educação profissional brasileira. Até a década de 1940, por exemplo, os estágios supervisionados eram entendidos como

passarelas construídas entre a teoria e a prática no processo de formação profissional, à época, encarado como preparação para postos de trabalho, como recomendava a organização Internacional do Trabalho (OIT) (Parecer CNE/CEB nº 35/2003).

Tal concepção, de certo modo, contribuiu para reforçar a ideia de que as escolas técnicas são destinadas aos filhos da classe trabalhadora, uma vez que são eles os que necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar (KUENZER, 1999). Entretanto, o Parecer CNE/CEB nº 35/2003 destaca que a atual LDB passou a considerá-lo como “estágio curricular”, na tentativa de romper com a definição pré-estabelecida e reduzida à ideia de ser uma prática profissional.

É interessante observar a concepção dos 36 alunos do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que compõem essa pesquisa, quando questionados acerca do significado que o Estágio Supervisionado Externo representa para eles. Cerca de metade dos alunos (47,2%) respondeu que o ESE representa uma **oportunidade de troca de conhecimentos entre aluno e empresa**, e 30,5% dos alunos vêm o Estágio **como oportunidade de aplicar conhecimentos** (conforme **Figura 05**).

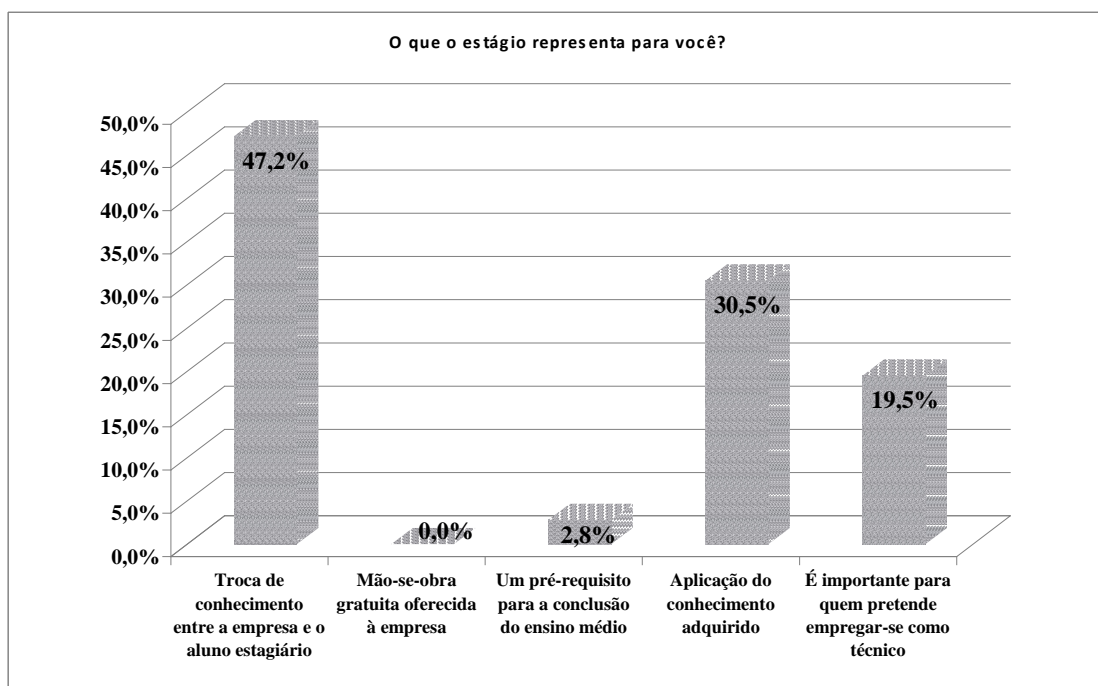


Figura 05 – O que o Estágio representa para o Aluno

A análise dos dados apresentados na **Figura 05** nos permite afirmar que boa parcela do grupo em questão (47,2%) não vê o Estágio como apenas um momento destinado à preparação para os postos de trabalho. Ao considerarem como uma oportunidade para que haja troca de conhecimento entre a empresa e o estagiário, estes estudantes ponderaram que aspectos formativos foram garantidos na realização do ESE, dentre os quais, poderíamos citar como exemplo, iniciativa, assiduidade, relações interpessoais, entre outras competências, habilidades e hábitos adquiridos na realização das atividades decorrentes do Estágio.

Entretanto, se observarmos o segundo maior percentual de respostas à questão, poderemos notar que muitos alunos (30,5%) atribuem ao Estágio a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no processo de formação. Esta resposta dos alunos ressalta o significado eminentemente profissionalizante do ESE e a possibilidade de integrar teoria e prática, como uma função importante.

Cabe destacar que o Parecer 35/2003 trouxe à tona essa reflexão e, com vista a superar a dimensão estritamente técnica, redefiniu o papel do Estágio na formação do indivíduo, atribuindo-lhe as dimensões do social e do cultural, que enriquecem a dimensão profissional. Entretanto, apesar do referido Parecer reconceitualizar o Estágio, numa tentativa de superar a concepção reducionista que marcou a história da educação profissional, para uma parcela significativa dos estudantes investigados o Estágio Supervisionado Externo ainda tem uma dimensão que se restringe ao imediato ingresso no mercado de trabalho.

Partindo das reflexões trazidas por Kuenzer (1999) no que tange à permanência da dualidade estrutural na educação brasileira e ainda analisando a **Figura 05**, é possível compreender porque 19,5% dos alunos asseguraram que a disciplina Estágio representa **uma atividade que só é relevante para o aluno que pretende ingressar no mundo do trabalho ao final do ensino médio**. Depreendemos, então, que essa parcela de alunos ainda não superou a dimensão estritamente associada à ideia de empregabilidade, que era dada ao Estágio pelas escolas de aprendizes e artífices.

Retomando o dado de que cerca de metade dos alunos declarou **pertencer à classe média**, e, provavelmente, assim se identificam também por almejam uma escolaridade mais longa, (padrão das camadas médias), podemos assegurar que tal percepção reforça essa

declaração sobre as instituições federais de ensino e que se aplica aos estudantes do *Campus Senhor do Bonfim*:

O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a escolas co-optadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular [...]. (CASTRO, 1995, *apud*, KUENZER, 2001).

Então, se há um número significativo de alunos que se julga pertencente à classe média, o faz, presumivelmente, por se identificar com os valores desta classe e não somente devido à renda ou padrão de consumo. Desse modo, é possível compreender porque parte dos discentes acredita que o Estágio **só deveria ser cumprido por aqueles que buscam inserção no mundo do trabalho após o ensino médio**. Para esses alunos não existe muito interesse na formação profissional que a escola oferece, pois seu objetivo é o conhecimento exigido pelos vestibulares para ingressar na universidade.

Até 2005, a desvalorização da disciplina era ainda mais alarmante, uma vez que o curso técnico era oferecido em concomitância com o médio – não havendo vínculo algum entre ambos. Num levantamento feito em 2008, conforme já explicitado, vemos a expressividade do que Castro já afirmou: 310 alunos cumpriram a disciplina e 350 a deixaram para trás. Este dado representa hoje, para boa parcela desses alunos, a perda do curso técnico, visto que, conforme estabelecido pela Resolução nº 01 de 2004 (MEC/CNE, 2004), qualquer discente terá um prazo de 05 anos para concluir a formação profissional – contados a partir de seu ano de saída.

Podemos afirmar, então, que uma parcela representativa de alunos que compõe esta pesquisa trata com distinção a formação profissional, atribuindo-lhe um caráter de parcialidade e fragmentação que resultam

na prevalência do princípio educativo tradicional, orgânico à etapa anterior de acumulação, de base taylorista – fordista, em que os processos pedagógicos privilegiam a repetição e memorização de normas e procedimentos bem definidos e relativamente estáveis. (KUENZER 2009, p. 76).

As turmas que entraram a partir de 2005, no *Campus Senhor do Bonfim*, para cursar o ensino médio, tiveram um tratamento distinto do que vinha sendo aplicado até aquele ano. Isto se deu porque a instituição, a partir da permissão dada pelo Decreto 5154/2004, “reintegrou” o curso técnico ao ensino médio. Assim, foi definido que, todo aluno, para concluir o ensino médio deveria ter aprovação total, incluindo o seu desempenho nas disciplinas do curso técnico – e, por consequência, instituiu a obrigatoriedade de cumprir o Estágio. Ao tomar tal decisão, não se observou que estava havendo, na verdade,

uma “juntada” de partes sem que signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de interações; ou, ainda, uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis, sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho (MACHADO, *apud* KUENZER, 2009, p. 86).

Note-se que apenas um aluno (2,8%), afirmou que o Estágio é cumprido por ser pré-requisito para a conclusão do curso, visto que sem ele não é possível emitir o histórico de conclusão do ensino médio solicitado pelas universidades, resultado que apresenta uma visão extremamente preconceituosa quanto à disciplina e que ratifica a existência da dualidade de ensino.

Dentro das mudanças efetivadas na instituição a partir da edição do Decreto 5154/2004, promoveu-se alteração na estrutura do exame de seleção, anteriormente organizado em duas etapas distintas, sendo uma delas a entrevista – facilmente burlada pelos candidatos de classe média. A partir daquele ano, ficou estabelecido o fim dessa segunda etapa e a inclusão, no mesmo dia da prova objetiva, de uma segunda prova escrita em que fosse possível constatar a vivência do candidato com o contexto agropecuário, denotando seu interesse pelo curso.

A partir de então, pode-se perceber uma pequena redução daqueles alunos que buscavam a escola como se ela representasse um pré-vestibular, uma estratégia de escolarização que garantisse o acesso à universidade.

Assim, ao serem questionados sobre suas certezas após a realização do Estágio, um percentual significativo (19,4%) declarou **não se identificar com o curso e ter certeza de que o que realmente almeja é o ingresso no nível superior**. Numa análise comparativa ao que os mesmos alunos responderam quando questionados sobre o que **o Estágio representa para cada um (Figura 05)** notamos uma complementação de informações, uma vez que percentual similar (19,5%) respondeu que a validade do Estágio é significativa para aqueles que pretendem empregar-se como técnicos, o que pode ser observado também nos dados apresentados nas **Figuras 05 e Figura 06**.

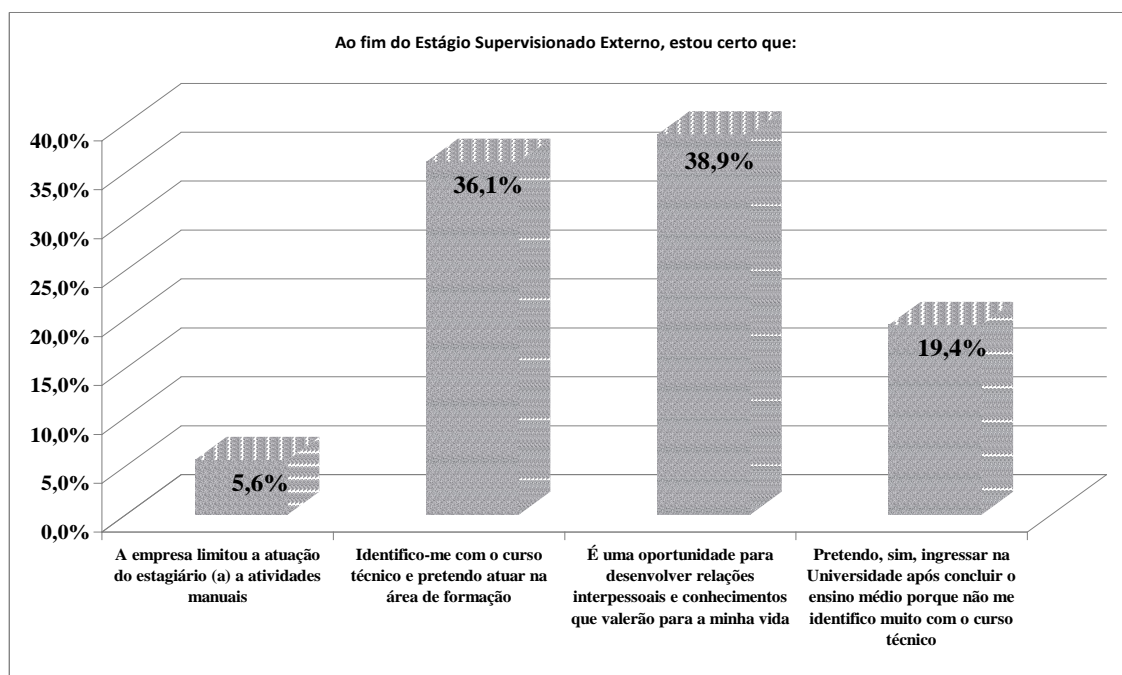


Figura 06 - Certezas acerca do Estágio

Em relação às certezas dos alunos sobre as suas experiências no ESE, vemos que a ampla maioria (75%) apresenta uma percepção positiva sobre o Estágio, por estar identificado com o curso e, assim, reconhecer a importância da disciplina na formação do técnico. Destes alunos, 38,9% responderam que **o Estágio é uma oportunidade para desenvolver relações interpessoais e conhecimentos que valerão por toda a vida** e 36,1% afirmaram que o

Estágio serviu como comprovação de que há significativa identificação com o curso técnico, visto que esses alunos **pretendem atuar profissionalmente ao final do ensino médio**.

Segundo Kuenzer (2009), essa ânsia por ingressar no mundo do trabalho se justifica quando observamos a origem social desses alunos, oriundos de famílias de baixa renda, que vêm no trabalho a garantia de melhoria da qualidade de vida. Estes jovens representam a parcela dos filhos da classe trabalhadora que o mundo capitalista necessita para se manter e que o faz por meio da escola, a qual aplica sua pedagogia a partir da visão dual sobre educação:

Essa pedagogia responde adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se regem pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis. Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. E mais, que se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes através da via acadêmica e seletiva, e outra para a formação dos trabalhadores através de alguma educação escolar completada com cursos e/ou treinamentos visando à formação para uma ocupação.(KUENZER, 2009, p. 57)

Kuenzer (2009, p. 57) ressalta, ainda, que, diante de uma economia globalizada como a que temos em pleno século XXI, o que se busca é um trabalhador dinâmico e moderno, e não calcado e limitado à execução de tarefas manuais:

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente essa situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade [...].

Em decorrência, passa a exigir-se um trabalhador de novo tipo, que tenha mais conhecimento, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe [...]. A produção passa a exigir que os trabalhadores tenham autonomia intelectual para resolver problemas usando o conhecimento científico, autonomia moral para enfrentar situações que exijam posicionamento ético e compromisso com o trabalho.

Apenas dois estudantes (5,6%) afirmaram que **a empresa limitou a atuação do estagiário a atividades manuais** e um percentual de 19,4% (08 estudantes) declarou que **não se identifica com o curso** e, por esta razão, anseia pelo ingresso na Universidade.

A análise desses dados deixa clara a pretensão de uma maioria dos estudantes por atuar na área de formação, sendo o Estágio Supervisionado Externo uma oportunidade de treinamento para o exercício das atividades de um técnico.

Para Kuenzer (1997), o ingresso no mercado de trabalho já ao final do ensino médio é uma característica da classe trabalhadora, que necessita da ajuda dos filhos para manter a família e, segundo ela, pode promover sua submissão a trabalhos pouco rentáveis ou com excessiva automação:

[...] é preciso educar o trabalhador para submeter-se ao trabalho simplificado, automatizado, monótono, repetitivo, e mal remunerado. Uma das formas de fazê-lo é pela valorização do saber prático em detrimento do

saber adquirido através de cursos, mostrando que a experiência produz conhecimento suficiente.(KUENZER, 1997, p.117)

Os alunos que declararam que o Estágio serviu para desenvolver a capacidade de relacionamento interpessoal reconhecem que seus conhecimentos foram ampliados a exemplo das competências sociais que permitem ao indivíduo realizar tarefas em comunicação e cooperação com as demais pessoas envolvidas no processo. Podemos inferir que, para esses alunos, o Estágio tem cumprido seu verdadeiro papel: ato educativo que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo, permitindo-lhe a consolidação de saberes mediante a articulação teoria e prática. Assim, tal percepção se defronta com a definição dada pela Portaria 08/2001 (MEC, 2001) sobre o papel do Estágio como instância formativa:

O estágio, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino [...], deverá propiciar complementação de ensino e aprendizagem aos estudantes, constituindo-se em instrumento de integração, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano”.

Efetuada uma análise comparativa entre os dados representados nas **Figuras 05 e 06**, podemos prosseguir afirmando, de acordo com Manfredi (2002), que, apesar de haver certa permanência de concepções de educação dualistas, percebemos uma perspectiva de mudança significativa no sentido da valorização da educação profissional. Assim, é relevante enfatizar que, sem desprezar as implicações negativas, do ponto de vista da estigmatização da modalidade, devido à origem da Educação Profissional Brasileira – destinada aos pobres e desvalidos da sorte – hoje já se percebe a ampliação de possibilidades formativas que contribuem para a superação da perspectiva compensatória e assistencialista da formação profissional.

Quanto à **realização de atividades práticas**, os dados constantes da **Figura 07** revelaram-nos um resultado diversificado:

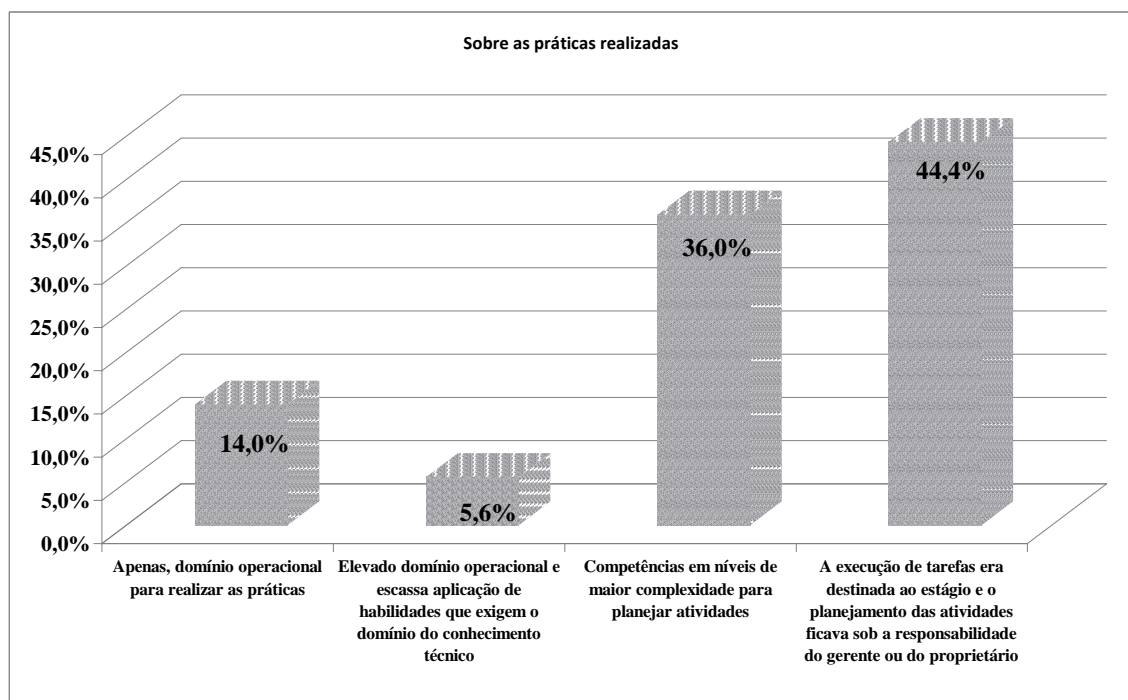


Figura 07 – Sobre a Realização das Atividades Práticas

Podemos observar que, para 44,4% dos alunos, o Estágio propiciou a execução de diversas atividades práticas – aquelas que não requerem muito conhecimento teórico para serem desenvolvidas, haja vista que eles apenas executavam as tarefas propostas, mas não participavam de seu planejamento. Este dado pode ser somado aos 5,6% que afirmaram que as práticas exigiram elevado domínio operacional e escasso conhecimento técnico. Assim, é possível perceber a permanência da pedagogia taylorista – fordista: a educação profissional deverá formar técnicos habilitados à execução de tarefas manuais e, para realizar o planejamento dessas atividades, entra-se com aquele indivíduo que recebeu formação propedêutica – que exerce funções de chefia. A **Figura 07** nos mostra outro dado também preocupante: 14% do grupo pesquisado afirmaram que as atividades realizadas exigiram tão somente o domínio operacional, revelando-nos a frágil identificação com o curso técnico, ou ainda que o ESE subestimou a capacidade dos estagiários, utilizando-os para funções abaixo do seu potencial técnico.

Há outro percentual significativo ainda referente à **Figura 07**: 36,0% dos discentes afirmaram que, durante o Estágio, desenvolveram atividades que lhes exigiram competências em níveis de maior complexidade, uma vez que participaram ativamente das atividades de planejamento. Segundo Markert (2004), essa participação ativa representa o desenvolvimento de potencialidades subjetivas¹⁹. Vimos que o Estágio Supervisionado deve propiciar a complementação da formação profissional implementada pela instituição escolar, articulando teoria e prática e, também, desenvolvendo competências para o mundo do trabalho e potencialidades subjetivas, no sentido explicitado por Markert (2004), para atender ao estipulado na Portaria 08/2001 e, assim, servindo como instância formativa integradora de saberes e práticas, contribuindo para uma formação integral e cidadã.

A **Figura 08** nos revela a conclusão de cada aluno acerca da disciplina Estágio Supervisionado Externo após realizá-la. Podemos notar que há uma diversidade de respostas, denotando a fragilidade da definição defendida por esta pesquisa e que ora se apresenta: Estágio Supervisionado Externo como ato educativo, atividade curricular da escola e que deverá propiciar ao aluno uma integração com o mundo do trabalho por meio de atividades em equipe, do convívio sócio-profissional e no desenvolvimento de valores inerentes à cultura do trabalho.

¹⁹ Para MARKERT (2004) o desenvolvimento das potencialidades subjetivas está representado por conhecimento técnico, compreensão integral, reflexão crítica, interação comunicativa e participação cooperativa em planejamentos, decisões e ações profissionais, organizacionais e sociais, norteando um novo conceito de competência, que integra as dimensões do conhecimento/ qualificação; organização/ cooperação; e interação comunicação) que corroboram para a construção de um novo conceito de competências: o crítico, integrando trabalho e comunicação sob uma perspectiva universal e integral.

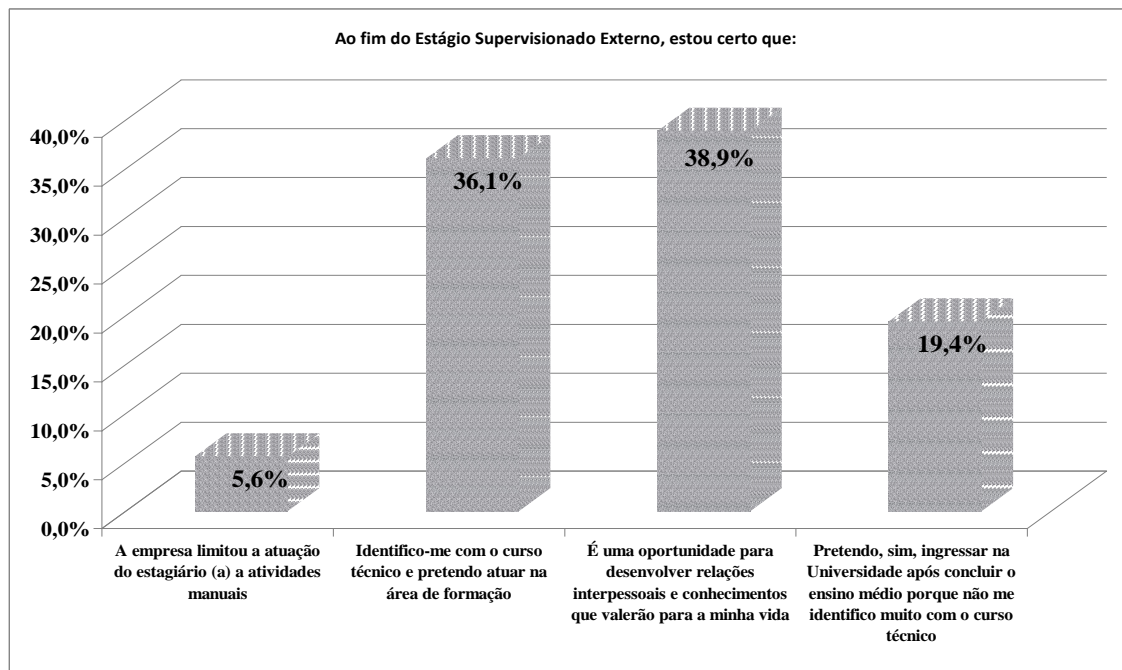


Figura 08 – Definições sobre o ESE após concluí-lo

A junção desses itens permitirá ao educando o exercício da cidadania, uma vez que ele terá se aprimorado enquanto ser humano.

Conforme podemos observar, 38,9% do grupo afirmaram que o Estágio Supervisionado Externo permitiu o desenvolvimento de relações interpessoais e conhecimentos que não se restringiram à realização de atividades manuais ou práticas, mas sim conhecimentos que valerão para a vida. Portanto, para eles, o Estágio cumpriu sua função como ato educativo. Outro percentual bastante significativo, 36,1%, declarou que o ESE serviu para ratificar a identificação que possuía com o curso técnico e sua pretensão de atuar na área após a conclusão do nível médio. Notamos que esse grupo valoriza a possibilidade de imediato acesso ao trabalho quando concluir o ensino médio. Característica bem típica, segundo Neves & Pronko (2008), dos alunos oriundos da classe baixa e que vêm na formação profissional uma forma mais rápida de ingressar no “mundo do trabalho” e contribuir, financeiramente, com o sustento da família. Em contrapartida, outro percentual de alunos, 19,4%, declarou não se identificar como o curso técnico e, por isso, seu objetivo, ao final do ensino médio, é ingressar na universidade.

Estas percepções sobre o Estágio apontam para a instalação do paradoxo de que, apesar da dualidade estrutural ter se instalado na educação brasileira em épocas do Brasil Império, ainda se mantém até hoje e, por isso, encontramos seus reflexos sempre que nos dispomos a estudá-la.

Para outros alunos, 5,6%, a empresa limitou sua atuação à realização de atividades manuais, denotando, mais uma vez, a ausência de aspectos relacionados à formação integral, entre eles: iniciativa e interesse por parte dos alunos e a visão de produção fabril por parte dos empresários, que, de certo modo, corroboraram para que o Estágio se restringisse às atividades manuais.

A **Figura 09** traduz a representação do *Campus* Senhor do Bonfim para os alunos que são objeto dessa pesquisa, demonstrando a visão que estes possuem da instituição e dos fins a que ela se destina. Mais uma vez, a visão fragmentada de educação se apresenta, como podemos analisar a seguir.

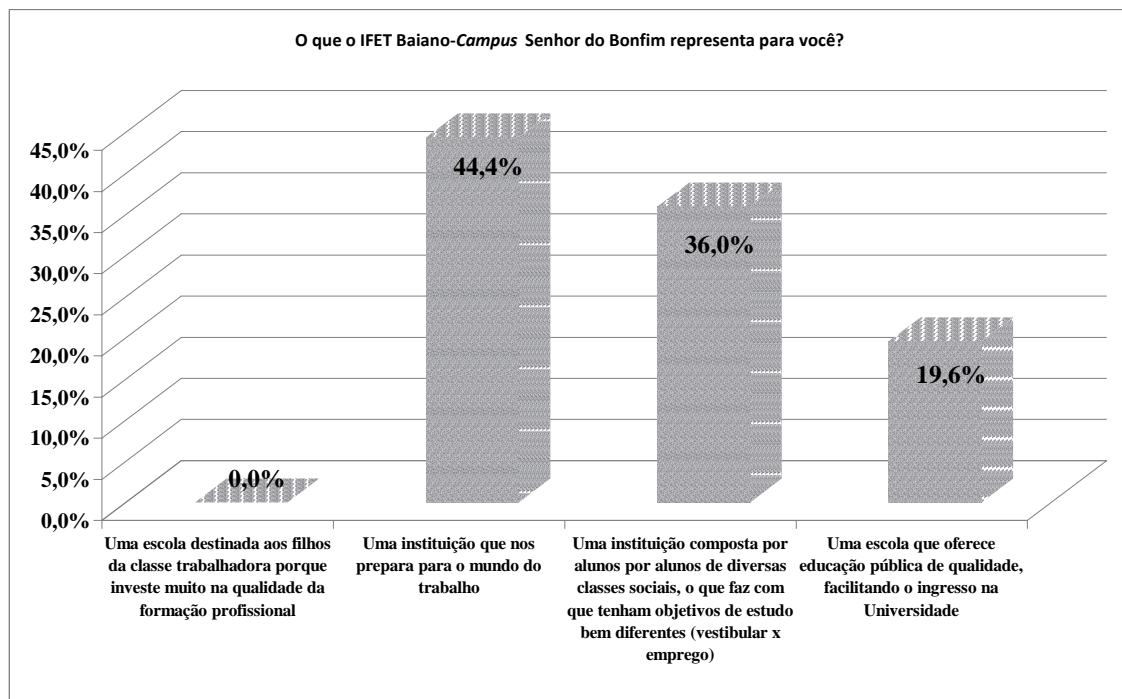


Figura 09 – O que o IFET Baiano-Campus Senhor do Bonfim representa para o aluno

É possível observar duas representações que se encontram em pontos extremos: a da instituição que prepara para o mundo do trabalho (44,4%) e a que facilita o acesso à Universidade (19,6%), mediada pela percepção de que a escola possui alunos que buscam objetivos diferentes (36,0%). Essa constatação retoma a discussão iniciada por Gramsci, e hoje defendida por autores como Kuenzer (2009) e Manfredi (2002), quando salientam a existência de modalidades de ensino diferenciadas em suas práticas, finalidades e público alvo: o da formação propedêutica – destinado, inicialmente, aos filhos da classe dominante e o da formação profissional, que visava formar os filhos da classe trabalhadora. Hoje, ambas as funções convivem no mesmo espaço institucional, as escolas da rede técnica federal, atraindo um público também diferenciado e com projetos futuros distintos – o ensino superior ou o imediato ingresso no mundo do trabalho ou, ainda, a conciliação entre eles na categoria do estudante-trabalhador, cada vez mais comum no ensino superior.

O segundo percentual (44,4%) se refere aos alunos que declararam ver a escola como uma instituição que os prepara para o mundo do trabalho. Tomando a definição dada sobre mundo do trabalho por Hobsbawm (1987)²⁰, é possível afirmar que eles têm uma visão mais ampla sobre o papel da educação que é defendida por Kuenzer (2009, p 42) como *aquela que promove mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes*.

Essa concepção se aproxima daquelas que efetuaram uma abordagem mais específica acerca do ESE e revelaram quais as expectativas dos alunos quanto à realização desse componente curricular e a que conclusão eles chegaram após vivenciarem essa etapa do processo de formação. Conforme resultados apresentados, notamos que, para um grupo de alunos, a educação profissional integrada ao ensino médio promove *um equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente* (KUENZER, 2009 p 44).

²⁰ Inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da produção da vida (HOBSBAWM 1987, Apud CIAVATTA, 2005).

O segundo percentual com maior significado trazido pela **Figura 09** se opõe ao que apresentamos anteriormente, uma vez que 36,0% dos discentes pesquisados declararam que a escola é composta por alunos de diferentes classes sociais e que, por esta razão, têm objetivos que os distinguem: uma parcela pretende ingressar na Universidade e outra parcela traçou como objetivo a conclusão do nível médio para imediata inserção no mercado do trabalho. Fica claro, então, que o itinerário formativo de cada aluno dependerá, sobremaneira, da posição que a família ocupa na pirâmide das classes sociais e que, se ela pertence às camadas médias, projeta uma escolarização mais longa para os filhos, não vendo necessidade de uma formação técnica, porque anseia ocupar um papel de dirigente nas relações de trabalho, o qual será conquistado pela formação em nível superior. Essa perspectiva recai sobre a disciplina ESE, que é cumprida por estes jovens pela única razão de ser componente curricular obrigatório; não tem, portanto, relevância para a sua formação, uma vez que acreditam que o ESE tem o papel de treinamento para posterior execução de atividades manuais, conforme estabelecido na origem da educação profissional brasileira, as quais não pretendem ou não necessitam realizar.

Assim, para esse grupo (19,6%) de alunos, a escola representa, de modo restrito, uma via para ingressar na universidade a baixo custo, uma vez que é uma instituição pública que oferece ensino de qualidade. Essa perspectiva foi discutida por Castro (1995) ao afirmar que, em virtude da alta qualificação dos professores e do empenho que fizeram para melhorar o status das escolas técnicas, elas acabaram atraindo os filhos das classes médias por oferecer formação qualificada e com pequeno custo para a família. As mudanças promovidas no sistema de seleção para ingressar no *Campus* Senhor do Bonfim já apresentam resultados positivos acerca do seu objetivo, mas ainda assim notamos o ingresso de uma parcela significativa de alunos que demonstra ausência de interesse pela formação técnica.

Também mereceu destaque nessa pesquisa o resultado trazido pela **Figura 10** ao tratar de questões relacionadas à empregabilidade na visão dos indivíduos que a compõem.

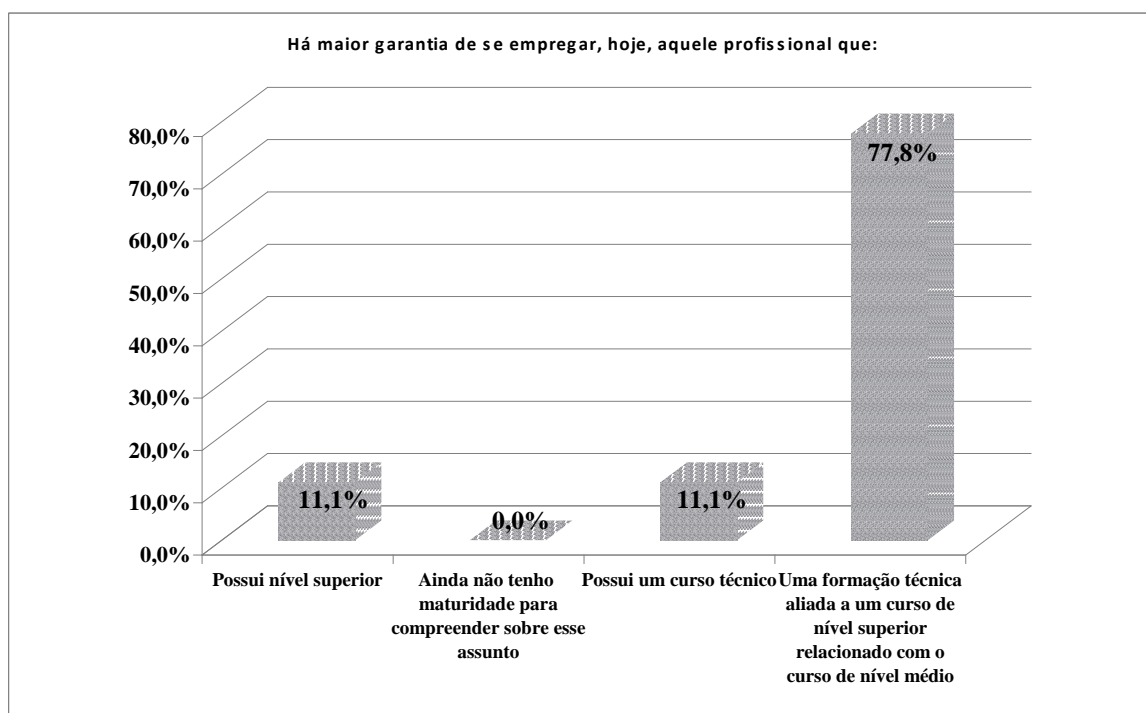


Figura 10 – Que profissional tem maior garantia de se empregar

Como podemos observar, a ampla maioria (77,8%) acredita que há maior garantia de empregabilidade hoje para aquele profissional que busca aliar uma formação profissional de

nível médio a uma graduação a ela relacionada. Este resultado se contrapõe àquele apresentado na **Figura 09** e nos revela um novo dado: mesmo para os filhos da classe trabalhadora, representados nesta pesquisa por 52,9% dos indivíduos, é latente a opinião de que uma melhor inserção no mundo do trabalho se dá quando o profissional continua investindo em sua formação, via escolarização mais longa, em nível superior. Assim, possuir uma graduação que dê continuidade à formação adquirida no ensino médio, que aqui se expressa pela formação técnica, amplia as possibilidades de melhor colocação no mundo do trabalho.

Essa representação parece reiterar Kuenzer (1997) e Neves (2005) quando afirmam que as diretrizes das políticas educacionais brasileiras é que determinam e impõem a cada indivíduo a sua necessidade específica, fazendo optar pelo imediato ingresso no mercado de trabalho, ou pela continuidade dos estudos ao ingressar na universidade, especializando-se para desenvolver atividades que requerem pouco esforço físico. Segundo as autoras, são essas diretrizes as responsáveis pelos embates educacionais iniciados em 1980, mas vistos, ainda hoje, como uma proposta incompleta por não ter promovido o crescente entrelaçamento entre teoria e prática que caracteriza as relações de trabalho no mundo contemporâneo. Dessa forma, seria possível romper com a perspectiva taylorista-fordista de que à classe trabalhadora cabe tão somente o preparo técnico para desenvolver em seu ambiente de trabalho aquelas atividades manuais, por não requererem do trabalhador maior capacidade intelectual de intervenção no que se propõe a fazer, já que as atividades de supervisão estariam sob a responsabilidade daqueles a quem foi destinada a formação propedêutica, os filhos das camadas médias e altas.

Para uma pequena parcela de alunos, 11,1%, o profissional que tem maior garantia de emprego é aquele que possui formação técnica e representa, aproximadamente, 1/3 daqueles discentes que afirmaram se identificar com o curso técnico – após realização do Estágio Supervisionado Externo – e terem pretensão de atuar na área de formação, conforme resultado apresentado na **Figura 08**. Essa análise encontra aporte na necessidade imediatista dos filhos da classe trabalhadora de se empregar, mesmo reconhecendo que as melhores condições de trabalho são dadas àqueles que tenham uma graduação relacionada à área de formação do ensino médio.

Notamos, implicitamente, que, após cumprir as 160h da disciplina, esse percentual de alunos percebeu que o ESE é uma porta para a inserção no mercado de trabalho, remetendo-nos, mais uma vez, a uma visão reducionista sobre o papel dessa disciplina na formação do indivíduo. Para este grupo, a grande contribuição do ESE é a oportunidade de emprego que ele promove.

O mesmo percentual (11,1%) entende que há maiores garantias de conseguir um emprego aquele indivíduo que possui uma graduação, independente de estar relacionada com a formação de nível médio. Este dado nos informa que, para este grupo, o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, na modalidade integrada, tem pouca representatividade na futura formação profissional. Permite-nos efetivar, ainda, uma aproximação com os dados das questões anteriores, como a percepção da instituição que facilita o acesso à Universidade (**19,6%**) e reforçado por aquele que declara a não identificação do grupo com o curso técnico, e o objetivo de ingressar na universidade após o seu término (**19,4%**). Os três percentuais de resposta se assemelham e denotam certa aversão à educação profissional por este grupo de jovens que pretende pleitear uma vaga na universidade, desconsiderando a validade que uma boa formação profissional pode trazer.

De acordo com Kuenzer (2009), esse resultado é o retrato da proposta dual que a educação brasileira insiste em manter, para que se perpetue, também, a sociedade dividida e desigual, atendendo às necessidades de um mercado capitalista que insiste em não avançar e que se limita a exercer o papel de economia periférica e semi-periférica (FRIGOTTO, 2006)

frente às necessidades do mercado internacional. O Estágio, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo, e assim defendido por Vygotsky, ganha um cunho de aprendizagem social, cultural e profissional com vista a inserir o indivíduo em situações reais de vida e de trabalho. Por consequência, propicia ao estudante-estagiário certezas até então obscuras, relacionadas a sua pretensão de aquisição ou não da ‘independência’ financeira ao final do ensino médio. Tais percepções estão representadas na **Figura 11**.

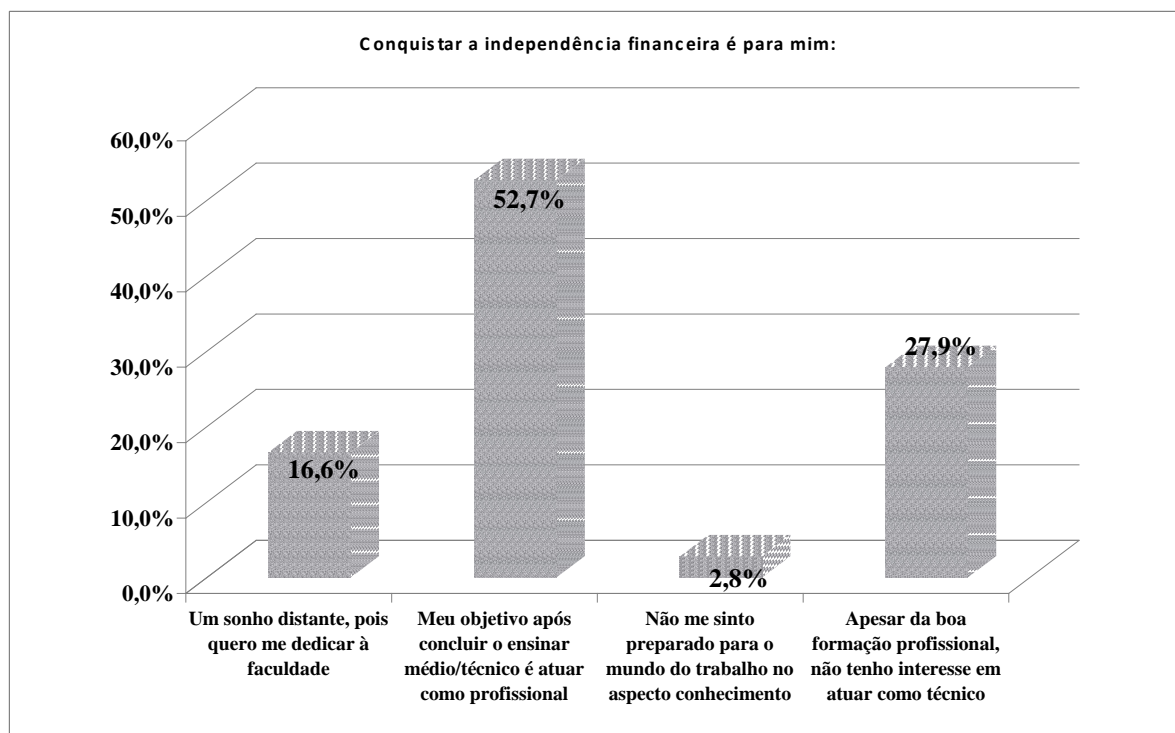


Figura 11 – A conquista da independência financeira

De acordo com o que está representado na **Figura 11**, há um percentual de 16,6% dos alunos que considera a independência financeira um sonho distante, uma vez que sua pretensão é ingressar na universidade. Representa, portanto, uma parcela de alunos, oriundos da classe média, muito provavelmente correspondendo à elite local, que vê na educação profissional a preparação para o trabalho produtivo, submisso ao capital nas relações capitalistas. Por consequência, para esses que almejam e possuem a possibilidade de se dedicar à continuidade dos estudos – pois seus pais não necessitam de mais um trabalhador para contribuir financeiramente no sustento da família, ou abrem mão desta ajuda em benefício de um projeto familiar – minimizam a opção de uma empregabilidade imediata.

Outros, 27,9%, reconhecem a qualidade da educação que lhes está sendo oferecida, mas também reforçam não terem interesse em exercer a profissão: pertencendo ou não à mesma camada social também almejam uma escolarização mais longa. A soma dos dois últimos percentuais apresentados (16,6% e 27,9%), que compõe quase metade (44,5%) dos respondentes se aproxima, consideravelmente, do percentual de alunos que se declarou como representante da classe média na microrregião bonfinense. Este percentual permite-nos estabelecer uma comparação com o que representa (44,4%) a visão de que as atividades desenvolvidas durante o ESE se restringiram à execução de tarefas. Muito provavelmente, por serem oriundos das camadas médias, não se identificaram com o curso técnico e anseiam por uma escolarização mais longa, único motivo por que escolheram a escola, apresentaram uma visão preconceituosa sobre o Estágio Supervisionado Externo, que os impede de usufruírem de um maior envolvimento nas atividades que realizam, tornando-as desinteressantes. Talvez,

muitos deles compartilhem a visão de que o ESE se restringe ao aprimoramento da formação profissional que os capacitaria, somente, para o perverso sistema capitalista, com bases ainda fincadas na pedagogia taylorista-fordista.

Apenas um aluno (2,8%) declarou não se sentir preparado para se inserir no mundo do trabalho porque reconhece não ter o domínio de conhecimento necessário para tal. Também apenas um aluno (2,8%) afirmou que a renda familiar mensal era superior a seis salários mínimos e, ainda, somente um aluno reiterou a perspectiva de que o Estágio Supervisionado Externo é um treinamento para aqueles que almejam inserção no mercado de trabalho.

Por se tratar do mesmo aluno, podemos afirmar que compõe uma família com renda mensal superior a seis salários, componente da elite local e, por esta razão, conforme Manfredi (2002), mais facilmente negaria a definição mais complexa sobre Estágio, reduzindo-o à execução de simples tarefas. Desse modo, não deve compor os anseios dessa classe que deseja exercer funções no mundo do trabalho relacionadas à supervisão, coordenação, chefia.

Com vista a reforçar as análises anteriormente apresentadas, observemos que 52,7% do grupo pesquisado têm como objetivo maior a inserção no ‘mundo do trabalho’ após o término do ensino médio integrado ao técnico. Uma análise comparativa com o percentual de alunos que declarou pertencer à classe baixa (52,9%) nos indica que, provavelmente, trata-se do mesmo grupo.

É possível, então, reiterarmos o que nos diz Kuenzer (1999) sobre a legitimação de dois caminhos distintos, tomando como ponto de partida as funções essenciais do mundo da produção econômica: o primeiro, já discutido anteriormente, destina-se a uma pequena parcela da sociedade, a qual executará a função de dirigente. O segundo corresponde a mais da metade do grupo investigado, identificado com a maior parcela da sociedade, as camadas desfavorecidas economicamente, a quem cabe a execução das ações instrumentais definidas pelo sistema produtivo de um país de terceiro mundo regido pelas políticas neoliberais.

Sobre esse prisma, também é possível constatar a função do ESE para este grupo composto por metade dos estudantes analisados: solidificação das práticas realizadas durante o processo de formação, que serão essenciais ao exercício da profissão. Em contrapartida, mas sob essa mesma perspectiva reducionista de treinamento, posicionam-se os filhos da elite local, que rejeitam o ESE por acreditarem que tem esse mesmo papel.

Depreende-se, portanto, que uma mesma instituição de ensino tem servido a duas classes sociais com expectativas também distintas e que perpassam pela fragmentação da definição de trabalho, que poderá constituir-se em simples ou complexo, o que será determinado, segundo Kuenzer (2001), pela classe social de cada indivíduo: para os filhos da classe trabalhadora destinar-se-á o trabalho simples *que todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo* (MARX, apud NEVES & PRONKO, 2008, p 22). Por outro lado, o trabalho que requer maior dispêndio de tempo de formação e que, por isso, caracteriza-se por ser de natureza especializada, será atribuído à classe dominante.

A análise dos dados permite-nos constatar que a discrepância de desempenho e de interesse no ESE se dá, em parte, por questões exteriores à escola, como a origem social dos estudantes, os projetos individuais e familiares de escolarização mais longa pelo ingresso no nível superior e a possibilidade desta formação continuada propiciar melhores condições de vida e de empregabilidade. Por outro lado, os estudantes oriundos das camadas populares se identificam mais com o curso técnico por ser este o que garante uma empregabilidade mais rápida, atendendo às suas necessidades de sustento e auxílio à família, que não dispõe de renda para que estes ingressem no nível superior imediatamente após a conclusão do nível médio.

A permanência ou a superação da dualidade do ensino e das visões díspares sobre o mundo do trabalho estão relacionadas com a classe social dos jovens estudantes do Instituto

Federal Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim e as suas perspectivas de futuro, porém isso requer da escola e de seus profissionais um maior cuidado para desconstruir os preconceitos e estigmas que permeiam a educação profissional no país, visando o aumento de oportunidades de uma escolarização mais longa para todos, ou a imediata inserção no mundo do trabalho – sem atribuir, a este ou àquele, características estigmatizadoras.

3. CONCLUSÕES

Não é mais possível conceber a educação profissional, em pleno século XXI, marcado fortemente pela presença da ciência e da tecnologia no cotidiano das sociedades, como um mero instrumento de política assistencialista ou até mesmo como uma educação que se ajusta às demandas do mercado de trabalho. Se assim procedêssemos, seria uma demonstração de que não compreendemos o processo produtivo a partir de uma visão global e que envolve, mormente, a valorização da cultura, do trabalho e, ainda, a apreensão do saber tecnológico que deveria ocorrer em instituições de ensino. Assim, se almejamos formar indivíduos com maior autonomia intelectual e pensamento crítico, capazes de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos característicos do atual processo produtivo, as instituições que se dedicam à educação profissional devem rever conceitos e se empenhar em superar a dualidade estrutural do ensino no país.

Hoje, a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica cumpre a função de democratizar o acesso a essa formação, ampliando o número de escolas, cursos e vagas, principalmente no interior do país, em regiões distantes dos grandes centros urbanos, historicamente desprovidas de instituições que ofertem ensino de qualidade. A rede federal de educação profissional representa a oferta de um ensino de elevada qualidade acadêmica, associada a uma sólida formação profissional, de caráter público e gratuito. Assistimos ao projeto de expansão da rede federal de ensino e nos deparamos com uma inquietação: permanecerá sobre essa rede a formação profissional vinculada estritamente às demandas do mercado, ou nos trará uma formação integral do indivíduo?

A educação profissional, desde sua origem, carrega forte carga ideológica, que confirma uma visão preconceituosa do mundo do trabalho estruturalmente organizado de forma dual: postos de trabalho com desigual remuneração para desempenho de funções classificadas como mais simples ou muito complexas, hierarquicamente estruturados, com exigências formativas mais aligeiradas ou mais longas, destinados às classes sociais que ocupam estratos distintos na pirâmide social. Às camadas dominantes, que têm seu acesso garantido à formação profissional em nível superior, são reservados os cargos de chefia, a que são atribuídas funções associadas ao trabalho intelectual, de características mais complexas e passíveis de altas remunerações e prestígio social. Às camadas populares, principalmente aos filhos da classe trabalhadora, restam os postos de trabalho com menor remuneração, atividades manuais ou repetitivas, de baixa e média complexidade, para as quais são requeridas formações de nível básico ou técnico.

Os cursos técnicos, principalmente os oferecidos pela rede técnica federal, encontram-se na interseção de uma formação profissional para funções intermediárias, tanto do ponto de vista de remuneração, complexidade e categoria hierárquica. Na história da educação profissional brasileira, estes cursos foram crescendo de prestígio, a partir do acelerado processo de modernização e industrialização da sociedade brasileira, marcadamente nos últimos 50 anos. Formar-se técnico por uma escola federal representava, para o filho do trabalhador, o ingresso em uma categoria profissional melhor remunerada e com empregabilidade garantida. Em contrapartida, essa formação, moldada pelo taylorismo-fordismo, carecia de perspectiva crítica, conformada por uma concepção reducionista da dimensão profissional calcada no conhecimento técnico e na experiência prática.

A partir do fenômeno da globalização e da reestruturação do mundo produtivo para atender aos ditames neoliberais, o mercado de trabalho passou a demandar maior qualificação e competências e habilidades não contempladas pela pedagogia taylorista-fordista, exigindo sua superação. Entretanto, persiste na educação profissional uma concepção reducionista e

predominantemente técnica, voltada para o atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho e à empregabilidade. Aliada a este reducionismo, temos a visão preconceituosa e estigmatizadora do trabalho, estendida à formação profissional, devido à dualidade estrutural da educação brasileira, marcada pela herança patriarcal e escravocrata, a que se sobrepõem os valores do capitalismo industrial moderno. Tal visão conformou a educação profissional em sua origem destinada exclusivamente aos desvalidos da fortuna.

A disciplina Estágio Supervisionado Externo sofre os reflexos da visão que a sociedade tem sobre a educação profissional. Foi possível observarmos, nos resultados trazidos por esta pesquisa, dois pontos de vista extremos quanto à disciplina em questão, associados à origem social desigual dos alunos investigados, ou seja, os oriundos das classes médias e os das classes baixas. De acordo com a classe social a que pertencem os alunos investigados, suas percepções sobre a função da escola, o papel do Estágio e as perspectivas de futuro se alteram, como que previamente determinadas por esta origem. Tal percepção confirma a dualidade estrutural da educação brasileira e sua permanência na educação profissional.

Observamos que os filhos das camadas médias (a elite local) carregam, mesmo que inconscientemente, um preconceito historicamente determinado quanto à educação profissional, que recai sobre o componente curricular ESE por ser visto, predominantemente, como uma oportunidade que deveria ser destinada somente àqueles que buscam inserção profissional, em outros termos, aos filhos da classe trabalhadora.

Os jovens de classe média utilizam a escola como uma estratégia de acesso ao ensino superior, um meio, e não um fim para alcançar a empregabilidade. Por esta razão, acabam não aproveitando um momento ímpar no seu processo formativo, perdendo, assim, a oportunidade de adquirir saberes e habilidades que poderiam, independente de sua opção profissional futura, contribuir para sua formação como pessoa. O ESSE, como instância formativa, permite o desenvolvimento da capacidade de se relacionar em grupo, de ter iniciativa, senso de responsabilidade, espírito de cooperação: características necessárias a todo indivíduo, seja qual for a sua pretensão ao concluir o ensino médio.

Em contrapartida, os alunos provenientes das camadas populares, de famílias de baixa renda, demonstram uma identificação maior com o curso e buscam o ESE como uma forma de inserção no mercado de trabalho ou, ao menos, acreditam que exerce o papel de uma vitrine, colocando-os à mostra para os empresários que concedem oportunidades de Estágio aos alunos. Estes jovens pretendem ingressar no mercado de trabalho após o nível médio. Outros vêm o Estágio sob a perspectiva de ato educativo, que lhes permite ampliar seus conhecimentos, saberes e práticas. Neste caso, tanto podem atuar como técnicos, quanto ingressar na universidade.

Os resultados dessa pesquisa instigaram ainda mais o nosso desejo de contribuir com a ruptura de uma visão preconceitosamente instalada. Nós, que trabalhamos diariamente com o encaminhamento de alunos do IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim à efetivação do cumprimento dessa disciplina, continuaremos nos empenhando para mostrar aos alunos o que verdadeiramente significa o ESE. Para tanto, daremos continuidade à busca de parcerias com instituições públicas e privadas que reconheçam a importância dessa disciplina para a vida do aluno e nos auxiliem na formação do indivíduo para que possa desenvolver as aptidões necessárias para a vida social e produtiva indistintamente.

Cabe à escola buscar reverter esse quadro, em que uma mesma instituição de ensino trabalhe para formar pessoas que já ingressam com um destino anunciado previamente, como designadas a cumprir o papel que lhes é devido na sociedade e que, por esta razão, acabam valorizando mais as disciplinas do ensino médio ou do curso técnico. Não é admissível que continuemos a tratar esses alunos de modo tão distinto, determinando o percurso que cada um,

por sua origem social, irá cumprir. Assim como não é correto, também, depositar toda a credibilidade no ingresso do aluno à universidade.

Quando formarmos o indivíduo de acordo com o princípio da educação unitária, exerceremos verdadeiramente o nosso papel de instituição de ensino e contribuiremos para que a disciplina Estágio Supervisionado Externo seja vista, antes de mais nada, como ato educativo, que constitui elemento importante para a formação do indivíduo, independentemente da sua classe social. Formar cidadãos produtivos e críticos, mediante uma educação multidimensional e mais abrangente, voltada para a apreensão da totalidade, como requisito fundamental para a atuação competente em um processo produtivo dinâmico e capaz de lidar com a complexidade atual das relações de trabalho, é papel da escola. Então, a educação profissional deve-se pautar por uma política de igualdade e pela valorização social da pessoa, partindo de uma concepção de trabalho que qualifica e humaniza, produz e cria, construindo a autonomia e a cidadania.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. (org). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BRASIL. Decreto 7566, de 23 de setembro de 1909. Cria as escolas de aprendizes.
- _____. **Lei 1.821**, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.
- _____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- _____. **Lei 6.494**, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios dos estudantes de estabelecimento de ensino superior, de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências.
- _____. **Decreto 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei 6.494, de 07 de dezembro de 1982.
- _____. **Lei 7.044**, de 18 e outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.
- _____. **Lei 8.670**, de 30 de junho de 1993. Cria a Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim – BA.
- _____. **Lei 8.731**, de 16 de novembro de 1993. Transforma a Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim – BA em autarquia.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **O Estágio nas Instituições Federais de Educação Tecnológica**. MEC SEMTEC. Brasília, 1994. 21p.
- _____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Ministério da Educação CNE/CEB. **Parecer nº 16**, de 05 de novembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 20 de novembro de 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Educação Profissional. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Portaria 08**, de 23 de janeiro de 2001.
- _____. Ministério da Educação. EAF-Senhor do Bonfim. **Plano de Curso – Área Profissional: Agropecuária; Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária**. Senhor do Bonfim – BA, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 35/2003**. Estabelece normas para organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Distrito Federal, 2003.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 01**, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e realização de estágio de alunos da Educação Profissional e de Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Decreto 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS. **Ensino Médio Integrado – concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Eduardo de. **A importância da agropecuária brasileira**. Disponível em www.brasilecola.com. Acesso em 26 de fevereiro de 2010.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Anos 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional**. In: A formação do cidadão produtivo - A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

KUENZER, A. Z. **Novas Perspectivas para o Ensino Médio**. (SEDUC – Cuiabá, 1997).

_____. **A Reforma do Ensino Técnico e Suas Conseqüências**. In Educação Profissional: Tendências e Desafios. Curitiba, SINDOCEFET, 1999 b.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LURIA, et alli. **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo, Vozes, 1991.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARKERT, Werner. **Trabalho, Comunicação e Competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, H. H. T de S. Metodologia Qualitativa da Pesquisa. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009>. Acessado em 23 de março de 2010.

- MAUÉS, O.C; GOMES, E; MENDONÇA, F. L. **Políticas para a Educação Profissional Média nos Anos 1997-2007**. Trabalho e Educação - vol. 17, nº 1- jan./abr.-2008.
- MEDEIROS, Marluce. **Expansão Capitalista e Ensino Industrial**. Rio de Janeiro: Senai/DN, 1987.
- MORAES, Maria .Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 2001.
- NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- OTRANTO, Célia. R. **A nova LDB da Educação Nacional**: Seu Trâmite no Congresso e as Principais Propostas de Mudança. Revista Universidade Rural – Série Ciências Humanas – vol 18, nº 1-2, dezembro/1996.
- PARO, Henrique Vitor. **Educação como Exercício do Poder**: Crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- PAULA, Lucilia A. L. de. **Educação Profissional e Qualidade de Ensino: investigando a interação família-escola**. Relatório Final do Projeto apoiado pelo Edital CNPq 19/2004 (APq). CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, 2007.
- RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO,G;CIAVATTA, M ;& RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado – concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico – cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

5. ANEXO

Anexo I – Questionário semi – aberto aplicado em duas turmas de 3ª série do IF Baiano – Campus Senhor do Bonfim.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
MESTRANDA: KAMILA GONÇALVES RIOS

PROJETO DE PESQUISA

Mestranda: Kamila Gonçalves Rios

Orientadora: Professora Dr^a Lucília Augusta Lino de Paula

Prezado aluno,

Este questionário corresponde à metodologia utilizada pela mestranda Kamila Gonçalves Rios, sob a orientação da Lucília Augusta Lino de Paula, e visa, em sua pesquisa, avaliar a validade do Estágio Supervisionado Externo no IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim.

Questionário Semi - Aberto

- Identificação

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade:

13 a 15 anos

16 a 19 anos

Mais de 20 anos

3. Pertence a que classe social?

Baixa Média Alta

4. Renda mensal da sua família:

Até 1 salário mínimo

2 a 3 salários mínimos

4 a 6 salários mínimos

Mais de 6 salários mínimos

- Sobre o Estágio Supervisionado Externo (ESE)

5. O Estágio representa para você:

Troca de conhecimento entre a empresa e o aluno estagiário.

Mão de obra gratuita oferecida à empresa.

Um pré-requisito para a conclusão do ensino médio.

Aplicação do conhecimento adquirido.

É importante para quem pretende empregar-se como técnico.

6. As atividades desenvolvidas durante o Estágio necessitaram de:

Apenas, domínio operacional para realizar as práticas.

Elevado domínio operacional e escassa aplicação de habilidades que exigem o domínio do conhecimento técnico.

Competências em níveis de maior complexidade para planejar atividades.

A execução de tarefas era destinada ao estagiário e o planejamento das atividades ficava sob a responsabilidade do gerente ou do proprietário.

7. Ao fim do Estágio Supervisionado Externo, estou certo que:

A empresa limitou a atuação do estagiário (a) a atividades manuais.

Identifico-me com o curso técnico e pretendo atuar na área de formação.

É uma oportunidade para desenvolver relações interpessoais e conhecimentos que valerão para a minha vida.

Pretendo, sim, ingressar na Universidade após concluir o ensino médio porque não me identifico muito com o curso técnico.

- A escola

8. O que o IFET Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim representa para você?

- () Uma escola destinada aos filhos da classe trabalhadora porque investe muito na qualidade da formação profissional.
- () Uma instituição que nos prepara para o mundo do trabalho.
- () Uma instituição composta por alunos de diversas classes sociais, o que faz com que tenham objetivos de estudo bem diferentes (vestibular X emprego).
- () Uma escola que oferece educação pública de qualidade, facilitando o ingresso na Universidade.

- Atuação no mundo do trabalho

9. Há maior garantia de se empregar, hoje, aquele profissional que:

- () Possui nível superior.
- () Ainda não tenho maturidade para compreender sobre esse assunto.
- () Possui um curso técnico.
- () Uma formação técnica aliada a um curso de nível superior relacionado com o curso de nível médio.

10. Conquistar a independência financeira é para mim:

- () Um sonho distante, pois quero me dedicar à faculdade.
- () Meu objetivo após concluir o ensino médio/técnico é atuar como profissional.
- () Não me sinto preparado para o mundo do trabalho no aspecto conhecimento.
- () Apesar da boa formação profissional, não tenho interesse em atuar como técnico.

Agradeço a sua atenção e colaboração, salientando que as informações contidas em seu questionário serão utilizadas em nossa pesquisa, preservando sempre a sua identidade.

Obrigada,
Kamila Gonçalves Rios