



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares



SUÍZE GOMES MARTINEZ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro de 2014

SUÍZE GOMES MARTINEZ

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO
CAMPUS DUQUE DE CAXIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

**Orientador:
Prof. Dr. José dos Santos Souza**

**Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro de 2014**

UFRRJ / Biblioteca do Instituto Multidisciplinar / Divisão de Processamentos Técnicos

370.71 Martinez, Suíze Gomes, 1979-
M385c Concepções e práticas de estágio supervisionado no *Campus*
T Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e
 Tecnologia do Rio de Janeiro / Suíze Gomes Martinez. - 2014.
 174 f. : il.

 Orientador: José dos Santos Souza.

 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

 Bibliografia: f. 158-174.

 1. Programas de estágio - Teses. 2. Prática de ensino -
Teses. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro. Campus Duque de Caxias. I.
Souza, José dos Santos. II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

SUÍZE GOMES MARTINEZ

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CAMPUS DUQUE DE CAXIAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas
Educativas

Dissertação submetida à defesa
pública diante de Banca Examinadora
em 24/02/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José dos Santos Souza (Orientador)
UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Célia Regina Otranto
UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Jussara Marques de Macedo
UFRJ

Nova Iguaçu (RJ)
Fevereiro/2014

*À Ana Júlia Gomes Pinheiro,
fonte de inspiração, amor e alegria.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela saúde e capacidade para integralizar mais essa etapa de formação e aprimoramento.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José dos Santos Souza, pelo suporte oferecido para realização deste trabalho, orientações, paciência e direcionamentos no percurso acadêmico.

Agradeço à minha mãe, Maria Alice Gomes, pelo exemplo de dignidade e força e por todo apoio e compreensão na realização deste trabalho. Sem seu suporte estrutural e emocional, esse trabalho não seria possível.

Agradeço ao meu esposo e à minha filha, Marcus Vinícius e Ana Júlia, companheiros em todos os momentos. Obrigada pelo amor, incentivo e pela compreensão da minha dedicação a este trabalho.

Agradeço ao amigo Moacyr Salles pelos momentos de interlocução, amizade e parceria durante todo o mestrado.

Agradeço à Roselene, por suprir, com amor e dedicação, os momentos de minha ausência familiar, diante da necessidade de envolvimento com este trabalho.

Agradeço à minha família pelo apoio e, em especial, à tia Conceição pela força e tranquilidade nas horas de turbulência e desespero.

Agradeço ao GTPS, principalmente aos companheiros Fernanda, Gabriela, Ricardo, Vivian, pela oportunidade de troca no grupo de pesquisa e pelo auxílio na realização da pesquisa de campo.

Agradeço às companheiras de trabalho da Coordenação Técnica Pedagógica (COTP), no IFRJ, Fernanda, Fátima, Helen e Michelle que apoiaram minha entrada no mestrado e deram suporte para o bom funcionamento do setor nos meus momentos de ausência.

Agradeço a toda a comunidade escolar do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), pela disponibilidade de espaço, tempo e informações fundamentais para a realização da pesquisa que gerou esta dissertação. Um agradecimento especial à Diretora Geral do *Campus* Duque de Caxias, Teresa Martins, e ao Diretor de Ensino, Jupiter Martins, pelo total apoio na realização deste trabalho.

Agradeço às professoras Dr^a Célia Otranto e Dr^a Jussara Macedo pela participação na banca de qualificação e por suas orientações e sugestões enriquecedoras.

Agradeço aos professores do Programa e Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, pela formação proporcionada.

Agradeço à Coordenadora do PPGEduc, Prof^a Dr^a Célia Otranto, e às funcionárias técnico-administrativas da Secretaria, pelos serviços prestados.

Agradeço ao povo brasileiro que, por meio de impostos, proporcionam a oportunidade de elaboração deste trabalho, bem como de conclusão do curso, apesar de nem todos poderem usufruir desta mesma oportunidade.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

MARTINEZ, Suíze Gomes. **Concepções e práticas de estágio supervisionado no Campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Nova Iguaçu(RJ): 2014, 167 p. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) – UFRRJ.

RESUMO:

As mudanças no trabalho, na produção e na mediação do conflito de classes desencadeadas nas últimas décadas são responsáveis também pelas reformulações na Educação Profissional e, conseqüentemente, no respectivo estágio supervisionado – uma das práticas sociais mais comuns e polêmicas na formação para o trabalho –, com vistas a ajustar a formação do trabalhador às demandas atuais de competitividade e produtividade das empresas. Esta pesquisa analisa as concepções e práticas de estágio supervisionado e seu impacto na formação de técnicos de nível médio. Para isto, toma-se como referência empírica o trabalho educativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). O IFRJ é um dos 38 Institutos Federais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujas diretrizes pedagógicas e administrativas são referência para outras instituições de ensino do país. Quanto à metodologia da pesquisa, trata-se de uma pesquisa básica de tipo “levantamento”, de caráter descritivo, valendo-se de análise qualitativa, sendo usados, para a coleta de dados, questionários, entrevistas semiestruturadas, observação não participante e técnica de grupo focal, além de fontes bibliográficas primárias e secundárias. Para tal análise, tomam-se como amostra os cursos técnicos de nível médio ofertados no *Campus Duque de Caxias* do IFRJ: o Curso Técnico em Plásticos e o Curso Técnico em Petróleo e Gás, nas modalidades integrado e concomitante; o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade concomitante; o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade integrado, ofertado no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A análise indicou que a atividade de estágio supervisionado, no IFRJ, por vezes, afasta-se de seu papel formativo, devido à sua descaracterização como atividade curricular teórico-prática, como demonstram as diferentes lacunas presentes nas atividades de estágio supervisionado na instituição investigada. Soma-se a isso a falta de articulação entre o estágio supervisionado e a proposta pedagógica dos cursos. Nesse cenário, constatou-se grande expectativa, por parte dos alunos, professores, gestores e demais sujeitos envolvidos nas atividades de estágio supervisionado, de que essa experiência tenha caráter substantivo no processo formativo, expressando certa supervalorização da prática em detrimento da teoria na formação dos técnicos, como se fosse possível fragmentar teoria-prática em dois processos cognitivos distintos. Desses resultados, pode-se concluir que a potencialidade desse ato educativo está aquém do aspecto formativo esperado, de modo que essas atividades de estágio supervisionado transformam-se em propícia oportunidade para que algumas empresas concedentes contratem estagiários para exercerem atividades produtivas, em vez de atividades formativas, a baixo custo e sem encargos trabalhistas, caracterizando deturpação do estágio transformado em trabalho precário.

Palavras-Chave: Estágio supervisionado; Ensino Técnico; Ensino Médio; Educação Profissional; Qualificação Profissional.

MARTINEZ, Suíze Gomes. **Supervised Internship Conceptions and Practices in the Duque de Caxias Campus of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio de Janeiro**. 2014. 167 p. Thesis (Masters in Education) — Federal Rural University of Rio de Janeiro. Graduate Program in Education, Contemporary Contexts, and Popular Demands. Nova Iguaçu (RJ – Brazil), 2014.

ABSTRACT:

Overall changes in work, production, and in the mediation of class conflicts that took place in the last decades have been deemed responsible also for the reformulations in Professional Education, and consequently for the corresponding supervised internship – one of the most common and controversial social practices within the area of training for the workplace –, with the purpose of adjusting such training to the current requirements of competitiveness and productivity of enterprises. The thesis herein presented analyses conceptions and practices of supervised internship, as well as its impact upon the training of mid-level technicians [those holding and/or pursuing a secondary education degree]. For that matter, empirical references are taken from the educational activities conducted in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ), Brazil. The IFRJ is one of the 38 Federal Institutes of the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education, the pedagogical and administrative guidelines of which serve as reference for other similar educational institutions in the country. As for research methodology, it is a basic, descriptive, survey-type research, utilizing qualitative analysis; data gathering resorted to questionnaires, semi structured interviews, non-participant observation, and focus group techniques, in addition to primary and secondary bibliographic sources. For this analysis, it was taken as a sample some mid-level (secondary school level) technical courses available at the IFRJ's Duque de Caxias *Campus*, namely: Technical Coursework in Plastics, and Technical Coursework in Petroleum and Gas; Technical Coursework in Occupational Safety; and the Technical Coursework on Maintenance and Support in Informatics, offered within the scope of the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education, in the Education of Youngsters and Adults (PROEJA) modality. The analysis revealed that the supervised internship in the researched field gets away from its formative role due to its mischaracterization as theoretical-practical curricular activity, which is demonstrated by different gaps present in the development of the IFRJ supervised internship activities. To this, it must be added the lack of articulation between the supervised internship and the pedagogical proposals of the courses. In this scenario, great expectations that such experience have substantive character in the formative process were noticed on the part of students, teachers, managers, and other subjects involved in the development of supervised internship activities, which expresses some overvaluing of practice in detriment of theory in the training of technicians as if it were possible to fragment theory-practice into two distinct cognitive processes. These results allowed to concluding that the potential of this educational act is beneath the expected formative aspect, in a way such that sometimes these internship activities turn into opportunities some grantor companies use in order to hire interns for productive, rather than formative, activities, with low wages and void of benefits, depriving internship activities of its characteristics turned into precarious labor.

Keywords: Supervised Internship; Technical Training; Secondary Education; Professional Education; Professional Qualification.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	⇒ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	⇒ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	⇒ Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	⇒ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	⇒ Banco Mundial
CEB	⇒ Câmara de Educação Básica
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETEQ	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CEFET-RJ	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CGDC	⇒ Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade
CLT	⇒ Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	⇒ Conselho Nacional de Educação
CoIEE	⇒ Coordenação de Integração Escola-Empresa (COIEE)
COTP	⇒ Coordenação Técnico Pedagógica

EAF	⇒ Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
ENEM	⇒ Exame Nacional de Ensino Médio
ETF	⇒ Escola Técnica Federal
ETFQ	⇒ Escola Técnica Federal de Química
ETFQ-RJ	⇒ Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
ETQ	⇒ Escola Técnica de Química
EUA	⇒ Estados Unidos da América
FMI	⇒ Fundo Monetário Internacional
GT	⇒ Grupo de Trabalho
GTPS	⇒ Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	⇒ Índice de Desenvolvimento Humano
IFETs	⇒ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRJ/D. Caxias	⇒ Campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFs	⇒ Institutos Federais

IMC	⇒ Instalação e Manutenção de Computadores
IPEA	⇒ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	⇒ Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	⇒ Ministério da Educação
MSI	⇒ Manutenção e Suporte em Informática
PDI	⇒ Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	⇒ Plano de Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB	⇒ Produto Interno Bruto
PPC	⇒ Projeto Pedagógico de Curso
PPI	⇒ Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	⇒ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	⇒ Programa de Expansão da Educação Profissional
Rede Federal	⇒ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REDUC	⇒ Refinaria de Duque de Caxias
<i>Scielo</i>	⇒ <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UFF	⇒ Universidade Federal Fluminense

UFRJ ⇒ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNED ⇒ Unidade de Ensino Descentralizada

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1:** Atuação da instituição de ensino no auxílio aos estudantes para conquista de vaga de estágio..... p. 32
- TABELA 2:** Número de empresas concedentes cadastradas na CoIEE/IFRJ, por curso – 2013..... p. 105
- TABELA 3:** Número de alunos do IFRJ/D. Caxias matriculados nos últimos períodos dos cursos investigados – 2013..... p. 132

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1:** Cursos oferecidos pelo IFRJ, por *campus* – 2013..... p. 28
- QUADRO 2:** Quadro comparativo das Leis nº 6.494/1977, Lei nº 11.788/2008 e Decreto nº 87.497/1982..... p. 82

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1:** Mapa de localização dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ..... p. 30

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 01:** Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião acerca da atuação da instituição de ensino no auxílio aos estudantes para conquista de vaga de estágio – 2013 p. 89
- GRÁFICO 02:** Percentual de Docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo, segundo indicação se a instituição de ensino oferece informações sobre vaga de estágio – 2013 p. 104
- GRÁFICO 03:** Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação de como conseguiu vaga de estágio – 2013 p. 106
- GRÁFICO 04:** Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião acerca da orientação de estágio – 2013 p. 115
- GRÁFICO 05:** Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação de existência de supervisor de estágio na empresa concedente – 2013 p. 119
- GRÁFICO 06:** Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião acerca da supervisão de estágio – 2013 p. 120
- GRÁFICO 07:** Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, por nível de escolaridade – 2013 p. 122
- GRÁFICO 08:** Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo ano de ingresso na instituição – 2013 p. 123
- GRÁFICO 09:** Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo vínculo institucional – 2013 p. 123
- GRÁFICO 10:** Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo campo curricular em que atuam – 2013 p. 124

GRÁFICO 11: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião acerca da relevância da atividade de estágio supervisionado para a formação de técnicos de nível médio – 2013	p. 126
GRÁFICO 12: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião se acha correto condicionar a certificação de um curso técnico de nível médio (subsequente ou concomitante) à conclusão da atividade de estágio supervisionado – 2013	p. 127
GRÁFICO 13: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião se considera correto condicionar a certificação de um curso técnico integrado ao Ensino Médio à conclusão da atividade de estágio supervisionado – 2013	p. 129
GRÁFICO 14: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo declaração de ciência acerca do desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado nos cursos técnicos de sua instituição – 2013	p. 129
GRÁFICO 15: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo declaração de conhecimento do ambiente onde os alunos realizam suas atividades de estágio supervisionado – 2013	p. 130
GRÁFICO 16: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por faixa etária – 2013	p. 133
GRÁFICO 17: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por Naturalidade – 2013	p. 133
GRÁFICO 18: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por município de residência – 2013	p. 134
GRÁFICO 19: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por situação trabalhista – 2013	p. 135
GRÁFICO 20: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo condição domiciliar – 2013	p. 136
GRÁFICO 21: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação de relação de sua atividade profissional com sua área de estudo – 2013	p. 136

GRÁFICO 22: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo participação na renda familiar – 2013	p. 137
GRÁFICO 23: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por faixa de renda – 2013	p. 137
GRÁFICO 24: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por carga horária da jornada de trabalho – 2013	p. 138
GRÁFICO 25: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo tipo de instituição escolar onde concluiu o Ensino Fundamental – 2013	p. 139
GRÁFICO 26: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por nível de escolaridade dos pais – 2013 ...	p. 140
GRÁFICO 27: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo grau de satisfação em relação ao curso que frequenta – 2013	p. 142
GRÁFICO 28: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo grau de relevância atribuída ao estágio na sua formação – 2013	p. 142
GRÁFICO 29: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião se é possível formar um técnico sem a realização de estágio supervisionado – 2013	p. 143
GRÁFICO 30: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação se está tendo ou teve dificuldade para conseguir vaga de estágio – 2013	p. 146
GRÁFICO 31: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo tipo de empresa concedente onde realiza ou realizou estágio – 2013	p. 146
GRÁFICO 32: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação da relação entre a atividade de estágio e a área de estudo – 2013	p. 147

GRÁFICO 33: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação se tem ou teve bolsa auxílio para realização de estágio – 2013 p. 148

GRÁFICO 34: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação se ocupa lugar de funcionário da empresa durante realização do estágio – 2013 p. 148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. PARTINDO DA REALIDADE	24
1.1. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	24
1.1.1 O Campus Duque de Caxias	31
1.1.2 O Estágio Supervisionado no IFRJ/D. Caxias como Problema de Pesquisa	34
1.2. A Trajetória de Investigação.....	41
1.3.1 Delimitação do Objeto de Estudo.....	41
1.3.2 Procedimentos Metodológicos	42
1.3.3 O Percurso Analítico	50
1.3.4 Quadro Teórico.....	51
2. A CRISE DO CAPITAL, A REAÇÃO BURGUESA E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	55
2.1. A Transição do Sistema de Produção em Massa Para o de Acumulação Flexível	58
2.2. Reestruturação Produtiva – Toyotismo	61
2.3. A Reforma do Estado	64
2.4. Os impactos da Reestruturação Produtiva e da Reforma do Estado na Educação	68
2.5. A Reforma da Educação Profissional	72
2.5.1 A Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	72
2.5.2 Decreto nº 2.208/1997	75
2.5.3 O Decreto nº 5.154/2004	76
2.5.4 O Que mudou do Decreto nº 2.208/1997 Para o Decreto nº 5.154/2004	79
3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: REGULAMENTAÇÃO E BASES CONCEITUAIS	81
3.1. A regulação do Estágio Supervisionado e Seus Aspectos Conceituais.....	81
3.2. O Estágio Supervisionado como Elemento Articulador da Relação Teoria e Prática	95

4. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO IFRJ.....	101
4.1. Sujeitos Envolvidos, Suas Atribuições e Responsabilidades.....	101
4.1.1 A Coordenação de Estágio	101
4.1.2 Os Coordenadores de Curso.....	108
4.1.3 Os Professores Orientadores de Estágio	113
4.1.4 Os Supervisores de Estágio.....	118
4.1.5 Os demais professores dos cursos.....	121
4.1.6 Os Estudantes	131
4.1.7 O Diretor de Ensino	149
CONCLUSÕES	152
BIBLIOGRAFIA	157
Referências	157
Fontes Primárias	173

INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Teixeira de Andrade)

A epígrafe acima nos remete aos riscos do comodismo e à necessidade humana de desbravar novos caminhos. A escolha do fragmento dessa poesia para abertura do trabalho tem grande representação no processo de definição desta temática de pesquisa, pois retrata um pouco do nosso sentimento ao escolher o tema *estágio supervisionado*. Foi saindo de um confortável e já moldado universo de conhecimentos adquiridos que resolvemos mergulhar nesse novo campo, desconhecido por nós e ainda pouco explorado academicamente; disposta, porém, ainda assustada, como uma viajante que vai em busca de terras desconhecidas, preparada para desbravar novos caminhos e enfrentar as agruras e as alegrias do novo incógnito.

O trabalho aqui apresentado propõe-se a analisar o papel do estágio supervisionado nos cursos técnicos de nível médio ofertados no *Campus* Duque de Caxias, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ/D. Caxias). Nosso objetivo é verificar se esse tipo de atividade pedagógica cumpre seu papel formativo, constituindo-se como espaço de desenvolvimento do educando, capaz de proporcionar oportunidade de síntese entre teoria e prática, contribuindo para a formação e para o exercício profissional do aluno.

O questionamento a respeito do papel do estágio na formação dos estudantes dos cursos técnicos tem como fundamento as mudanças no mundo do trabalho e da produção e seu impacto nas formas de precarização do trabalho. Diante desse cenário, avaliamos a prática do estágio considerando diferentes elementos, tais como: a dificuldade de inserção dos jovens no mundo do trabalho, a precariedade de algumas experiências de estágio, o descompasso entre a atividade de estágio e o currículo do curso, a fragilidade da legislação que regulamenta o estágio, entre outros elementos que apresentaremos ao longo dessa dissertação. A reflexão acerca desses elementos nos ajudará a compreender a realidade do estágio supervisionado no IFRJ/D. Caxias.

A escolha desse campo de pesquisa também tem relação com nossa atuação profissional, pois, desde 2007, atuamos como pedagoga, na Coordenação Técnica Pedagógica (COTP) do IFRJ/D. Caxias.

Nosso foco, na pesquisa, é a gestão das atividades de estágio supervisionado dos cursos técnicos de nível médio oferecidos pela referida instituição de ensino:

- Curso Técnico em Plásticos;
- Curso Técnico em Petróleo e Gás, nas modalidades integrado¹ e concomitante / subsequente²;
- Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade concomitante;

¹ Quando nos referimos à modalidade de curso *integrada*, significa que o curso assegura tanto a formação da Base Nacional Comum do Ensino Médio quanto a formação técnica profissional. Dessa forma, o estudante que conclui esse curso terá direito ao certificado de Técnico em Nível Médio, podendo, assim, dar prosseguimento aos seus estudos em curso de nível superior, bem como exercer atividade profissional técnica em sua área de formação.

² A modalidade de curso *concomitante* permite ao estudante que esteja cursando o Ensino Médio em outra instituição realizar a formação técnica profissional no IFRJ/D. Caxias. O curso técnico subsequente possibilita ao estudante que já concluiu o Ensino Médio realizar a formação técnica profissional no IFRJ/D. Caxias. As duas modalidades de ensino habilitam o estudante para exercer atividade profissional técnica em sua área de formação.

- Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade integrado, que é o único curso pertencente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Entre os cursos técnicos ofertados no IFRJ/D. Caxias, somente o Curso Técnico em Química ficará de fora da pesquisa, por não possuir turma concluinte, sendo a conclusão da primeira turma estimada para o final do ano de 2014.

Para a apresentação da investigação empreendida, dividimos a dissertação em quatro seções. Na primeira, apresentamos o objeto de estudo, a problematização, os procedimentos metodológicos e os aspectos teóricos que fundamentaram nossa pesquisa.

No segundo capítulo, tratamos do contexto sócio-histórico em que o objeto de estudo se insere: a crise da ordem capitalista e seus efeitos na esfera produtiva e na configuração do papel do Estado e seus impactos no campo da educação, em especial no Ensino Médio e na Educação Profissional. A questão foi analisada em dois momentos centrais: nas reformas propostas tanto pelo governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), quanto pelo governo Lula da Silva, por meio do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

Na terceira seção, tratamos da legislação do estágio e seus aspectos conceituais, a partir da análise da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

Apresentamos, no quarto capítulo, o funcionamento da atividade de estágio dentro do IFRJ/D. Caxias e seus diferentes sujeitos, demonstrando a perspectiva de cada um dos envolvidos no processo de realização do estágio. Fechamos essa última seção apresentando algumas apreensões sobre a atividade de estágio, tomando como referência o que nos revelou o campo de pesquisa a partir dos resultados obtidos e, finalmente, traçamos nossas conclusões.

1. PARTINDO DA REALIDADE

Diante das mudanças ocorridas no modelo de desenvolvimento capitalista, nas últimas décadas, o que ocasionou a reestruturação produtiva e a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes, gerando transformações substantivas no trabalho, na produção e na sociabilidade contemporânea, temos como propósito averiguar como essa conjuntura interfere na educação profissional, especialmente na formação de técnicos de nível médio. É a partir dessa problemática que analisamos as concepções e práticas de estágio supervisionado no IFRJ/D. Caxias.

Partimos da consideração de que o estágio supervisionado, geralmente, é o primeiro contato do aluno com o mercado de trabalho formal; para compreender o impacto dessa atividade pedagógica no processo de formação de técnicos de nível médio, buscamos identificar e apontar, por um lado, quais expectativas e dificuldades enfrentam os estudantes diante dessa etapa que, via de regra, finaliza o processo de formação para o trabalho e, por outro, como a instituição de ensino lida com essa experiência.

Antes de adentrarmos a problemática da pesquisa, traçaremos um breve panorama histórico do IFRJ, que foi o campo de nossa pesquisa, mais precisamente o *Campus* Duque de Caxias.

1.1. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Em dezembro de 2008, por determinação da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), ocorreu a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica Química (CEFETEQ) em Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), que, atualmente, faz parte

do universo de 38 Institutos Federais do país. O antigo CEFETEQ tem uma longa trajetória que se aproxima dos 70 anos. Criado por determinação do Decreto-Lei nº. 4.127/1942 (BRASIL, 1942), com o nome de Escola Técnica de Química, seu funcionamento efetivo só ocorreu em dezembro de 1945. A escola na época oferecia apenas o Curso Técnico em Química Industrial. Entre os anos de 1945 e 1946, esse curso funcionou dentro da Escola Nacional de Química, da Universidade do Brasil que, hoje, é conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No ano de 1946, ocorreu a mudança dessa escola para o prédio da Escola Técnica Nacional, local onde funciona hoje o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (IFRJ, 2009, p.23).

No ano de 1959, por meio da promulgação da Lei nº. 3.552/1959 (BRASIL, 1959), segunda Lei Orgânica do Ensino Industrial, a escola passou à posição de autarquia com o nome de Escola Técnica de Química (ETQ). Em seguida, esse nome mudou para Escola Técnica Federal de Química (ETFQ).

A escola migrou das instalações do CEFET-RJ, em 1985, conquistando, após 40 anos, uma sede própria no bairro do Maracanã, situado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Nesse período, a escola alterou mais uma vez seu nome, passando para Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ).

Em 1981, a Instituição passou a oferecer, além do Curso Técnico em Química Industrial, o Curso Técnico em Alimentos e, no ano de 1988, o Curso Técnico em Biotecnologia. Na década de 1990, ocorreu uma ampliação da Instituição por meio da criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis (UNED Nilópolis)(IFRJ, 2009).

Segundo Otranto (2010), com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, por determinação da Lei 8.948/1994 (BRASIL/1994), havia uma expectativa de que as Escolas Técnicas Federais (ETF) passariam à categoria de CEFET. Em função da respectiva Lei, ocorreu a transformação em CEFET de 19 Escolas Técnicas Federais, e passaram por avaliação do Ministério da Educação (MEC), com o mesmo objetivo, outras 37 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) existentes no território nacional.

No ano de 1999, ocorreu nova mudança na configuração da ETFQ-RJ, devido à alteração na localização de sua sede, que funcionava no bairro do Maracanã e passou para o município de Nilópolis. A Instituição atravessou nova transformação, passando a Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ. Com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), somada ao Decreto nº 2.208/1973 (BRASIL, 1997) e à Portaria MEC 646/1997 (MEC, 1997), as Instituições Federais de Educação Tecnológica foram autorizadas a permanecer com o Ensino Médio sob a condição de as matrículas serem independentes da Educação Profissional; isso representava o término do ensino integrado (IFRJ, 2009).

Em 2001, foram criados, na instituição, cursos técnicos e cursos de licenciatura na área de tecnologia. Mas foi no ano de 2004, por meio dos Decretos nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004a) e nº 5.225/2004 (BRASIL, 2004b), que tratavam da definição e organização dos CEFETs como Instituições Federais de Ensino Superior e oficializavam a oferta de cursos superiores de tecnologia, que ocorreu maior estímulo para a participação da Instituição em pesquisas e pós-graduação (IFRJ, 2009).

No ano de 2004, foi criado, na Instituição, o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu*. Nesse ano, a partir das determinações do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), o Ensino Médio voltou a ser integrado ao Ensino Técnico, embora outras modalidades de organização curricular tenham sido mantidas.

Por força do Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005), o Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com a proposta de ofertar cursos profissionalizantes de nível técnico para qualificar e elevar a escolaridade de jovens e adultos. No ano de 2006, o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) revogou o Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005) e o CEFETEQ passou a oferecer o Curso Técnico em Instalação e Manutenção de Computadores (IMC), nas unidades Rio de Janeiro e Nilópolis, na modalidade de EJA, por intermédio

³ Dedicamos o capítulo III da dissertação a abordar com profundidade o impacto causado na educação a partir do Decreto nº 2.208/1997, das mudanças na Lei nº 9394/1996 e do Decreto nº 5.154/2004.

do PROEJA. O curso passou a ocorrer na Unidade Avançada Duque de Caxias (atualmente IFRJ/D. Caxias), desde o segundo semestre de 2007.

No ano de 2005, o CEFETEQ de Nilópolis/RJ deu início a um processo de expansão com a criação do Núcleo Avançado de Arraial do Cabo (IFRJ, 2009). Em 2006, ocorreu a criação do Núcleo Avançado de Duque de Caxias e, em 2007, deu-se a implantação da Unidade Paracambi.

Por força do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006), que tinha como proposta a organização das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação no Sistema Federal de Educação, os CEFETs passaram a Instituições Federais de Ensino Superior, oferecendo Educação Profissional nos diferentes níveis.

Em 2008, foram implantadas mais duas Unidades, a de Volta Redonda e a de São Gonçalo, que também fazem parte do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse mesmo ano foi marcado pela transformação do CEFETEQ em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, por determinação da Lei nº 11.892 (BRASIL/2008). A partir desta mudança, todas as Unidades do CEFETEQ passaram a ser consideradas *campus*, de acordo com a Portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009 (PDI-IFRJ, 2009).

Dando sequência ao Plano de Desenvolvimento Institucional (IFRJ, 2009), além das antigas unidades do CEFETEQ que passaram a ser considerados como *campus* do IFRJ, foi incorporado a essa nova estrutura o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, que passou a ser chamado *Campus* Nilo Peçanha – Pinheiral. Essa Instituição estava vinculada, anteriormente, à Universidade Federal Fluminense (UFF). Esse *Campus* possui uma trajetória centenária e bem diferente do CEFETEQ, com vocação agrícola. Ele está situado numa fazenda a, aproximadamente, 120km da capital, no município de Pinheiral, na Região do Médio Vale do Paraíba. No ano de 2009, dando prosseguimento ao processo de expansão, foi inaugurado o *Campus* Realengo. Posteriormente, em 2010, foram criados o *Campus* Avançado Paulo de Frontin e o *Campus* Avançado Mesquita. Existe ainda um projeto de expansão de mais cinco *campi*; são eles: Belford Roxo, Complexo do Alemão, Curicica, Niterói e São João de Meriti.

QUADRO 1: Cursos oferecidos pelo IFRJ, por *campus* – 2013.

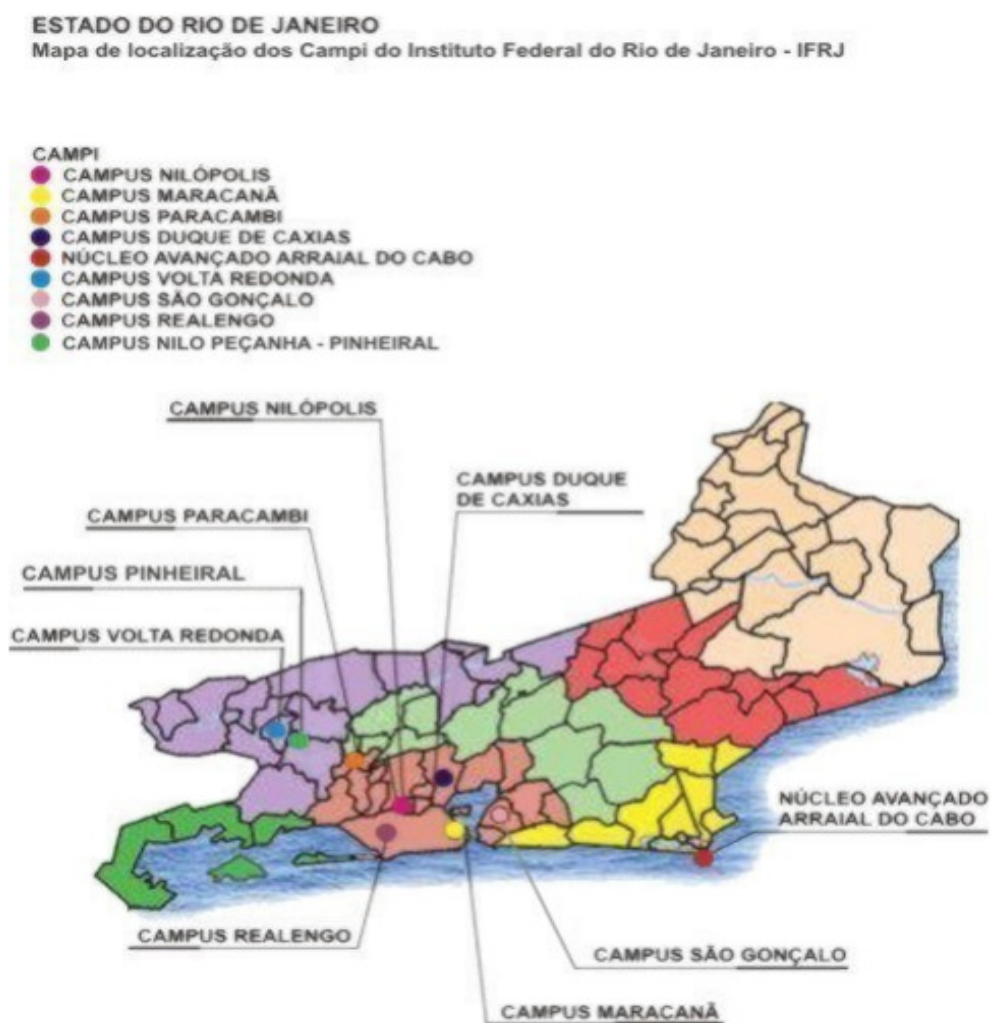
CAMPUS	CURSOS
Arraial do Cabo	<p>Curso Técnico em Meio Ambiente (integrado) Curso Técnico em Meio Ambiente (concomitante) Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (integrado – EJA)</p>
Duque de Caxias	<p>Curso Técnico em Plástico (concomitante) Curso Técnico em Plástico (integrado) Curso Técnico em Petróleo e Gás (concomitante) Curso Técnico em Petróleo e Gás (integrado) Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (integrado EJA) Curso Técnico em Segurança do Trabalho (concomitante) Curso Técnico em Química (integrado) Licenciatura em Química</p>
Engenheiro Paulo de Frontin	<p>Curso Técnico em Informática para a Internet (concomitante)</p>
Maracanã	<p>Curso Técnico em Alimentos – integrado Curso Técnico em Biotecnologia – integrado Curso Técnico em Farmácia – integrado Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (integrado - EJA) Curso Técnico em Meio Ambiente – integrado Curso Técnico em Química – integrado Curso Técnico em Química – concomitante</p>
Nilópolis	<p>Curso Técnico em Controle Ambiental – integrado Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (integrado - EJA) Curso Técnico em Química - integrado</p>

Paracambi	Curso Técnico em Eletrônica – integrado Curso Técnico em Mecânica – integrado
Pinheiral – Nilo Peçanha	Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde (EaD) Curso Técnico em Agroindústria (EJA) – integrado Curso Técnico em Agropecuária – integrado Curso Técnico em Informática – concomitante Curso Técnico em Lazer (EaD) Curso Técnico em Meio Ambiente – integrado Curso Técnico em Secretariado – concomitante Curso Técnico em Serviços Públicos (EaD)
São Gonçalo	Curso Técnico em Química – integrado Curso Técnico em Segurança do Trabalho – concomitante
Volta Redonda	Curso Técnico em Automação Industrial – integrado Curso Técnico em Eletrotécnica – concomitante Curso Técnico em Metrologia – concomitante Curso Técnico em Vendas – concomitante

FONTE: **dados sobre Cursos Técnicos do IFRJ**. Disponíveis em: <<http://www.ifrj.edu.br/node/140>>

Vejamos a localização geográfica dos *campi* do IFRJ:

FIGURA 1. Mapa de localização dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ



Fonte: IFRJ. PDI -2009-2013.

1.1.1 O Campus Duque de Caxias

A história do *Campus Duque de Caxias* teve início no ano de 2006. Essa unidade escolar, na época, foi inaugurada como Núcleo Avançado de Ensino⁴ do CEFETEQ. Para a implantação dessa unidade escolar no Município de Duque de Caxias, foi realizada uma parceria com a prefeitura municipal, que disponibilizou um prédio, no Bairro do Sarapuí, por meio de uma concessão de 99 anos. Em 05 de março de 2009, a Instituição passou de Núcleo Avançado para *Campus* do IFRJ, por determinação da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

O Curso Técnico em Operações de Processos Industriais em Polímeros (atualmente, denominado Curso Técnico em Plásticos) foi o primeiro do *Campus Duque de Caxias*. A proposta inicial para a sua oferta ocorreu em função da localização da Instituição, buscando acompanhar os arranjos produtivos locais.

Atualmente, o IFRJ/D. Caxias atende 743 alunos no Ensino Médio Técnico e 106 alunos da graduação. O mesmo encontra-se instalado em uma área de 11.965m² e têm 2.491,2m² de área construída, seu prédio é composto por 02 pavimentos e um prédio anexo. Com relação à estrutura física o *campus* possui entre os ambientes para atividades pedagógicas 16 salas de aula, 01 sala de desenho, 01 sala de monitoria acadêmica, 02 laboratórios de informática, 01 laboratório de química geral e inorgânica, 01 laboratório multidisciplinar de biologia, 01 laboratório de física, 01 laboratório de análise instrumental, 01 laboratório de orgânica e físico-química, 01 laboratório de culturas biológicas, 01 laboratório de iniciação científica, auditório com capacidade para 110 lugares, 01 quadra poliesportiva e biblioteca com 2 ambientes (IFRJ, 2009).

Entre os ambientes para atividades administrativas a instituição possui 01 sala da Direção Geral, 01 sala da Direção de Ensino, 01 sala da Direção Administrativa, 01 sala da Direção de Apoio Técnico ao Ensino, 01 sala compartilhada entre a coordenação de compras e a coordenação de orçamentos e finanças, 01 sala da coordenação e gestão de pessoas, 01 sala do gabinete da direção, 01 sala da COTP,

⁴ Eram denominadas como núcleo avançado as novas instituições criadas, vinculadas e submetidas ao CEFET Química de Nilópolis.

01 sala de atendimento da COTP, 01 sala da coordenação de turno, 01 sala do serviço médico, 01 copa, 01 sala compartilhada pela prefeitura e almoxarifado, 01 sala da coordenação de integração escola empresa, 01 sala da coordenação de segurança e administração de ambientes tecnológicos, 01 sala da coordenação de suporte e tecnologia da informação, 01 sala de vídeo conferência, 01 sala da secretaria de ensino superior, 01 sala da secretaria de ensino médio e técnico e 01 sala de protocolo compartilhada com a manutenção (IFRJ, 2009).

A Tabela 01 nos oferece uma visão geral do número de alunos atendidos no IFRJ/D. Caxias.

Tabela 01: Número de alunos matriculados no Ensino Técnico de nível médio do IFR/D. Caxias – II Sem./2013

CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	Nº DE ALUNOS
Téc. em Plástico (concomitante)	70
Téc. em Plástico (integrado)	30
Téc. em Petróleo e Gás (concomitante)	91
Téc. em Petróleo e Gás (integrado)	216
Téc. em Manut. e Suporte em Informática (PROEJA)	56
Téc. em Segurança do Trabalho (concomitante)	92
Téc. em Química (integrado)	183
Total	743

Fonte: IFRJ/D. Caxias

Entre os setores responsáveis pelas questões pedagógicas, há a COTP, que é uma equipe composta por diferentes profissionais, entre eles: pedagogas, técnicas em assuntos educacionais, assistente social e psicóloga. Este setor deve possibilitar e subsidiar reflexões constantes sobre o processo de ensino-

aprendizagem nos diferentes níveis de ensino ofertados pela instituição, atuando de forma sistemática no suporte a docentes, discentes e à família dos alunos. A COTP trabalha em parceria com a Direção de Ensino, cuja função é articular a atuação em conjunto das diferentes coordenações a ela subordinadas, visando o desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas nos diferentes cursos da Instituição. Subordinada à Direção de Ensino e relacionada ainda ao trabalho pedagógico, há a Coordenação de Integração Escola Empresa (CoIEE), responsável pelo desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado da Instituição.

O IFRJ/D. Caxias está situado no município de mesmo nome, região onde existe um dos maiores pólos petroquímicos do país. A região contém um importante parque industrial que abriga a segunda maior refinaria de petróleo do Brasil, a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), Polo Gás-Químico, indústrias produtoras de polímeros, entre outras indústrias e empresas de diferentes segmentos. Uma das justificativas apontadas pela Instituição para sua vinda para essa região está diretamente relacionada à formação de profissionais para atender a demandas profissionais do município, considerando que a maior parte dessa força de trabalho vem de outras regiões.

O Município de Duque de Caxias está situado na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), no ano de 2010, o município está entre os mais populosos do Brasil, com o número estimado de 855.048 habitantes, perdendo apenas para as capitais do país e para os municípios de Guarulhos (SP), Campinas (SP) e São Gonçalo (RJ).

Com extensão territorial de 467.619 km², o município correspondente a 8,78% da área da Região Metropolitana. A densidade demográfica é de aproximadamente 1.828,51hab./km².

De acordo, ainda, com dados divulgados pelo IBGE (2013), no ano de 2008, o Produto Interno Bruto (PIB) de Duque de Caxias correspondia a R\$ 32.266.475.600,00 alcançando destaque entre os maiores do Brasil. Interessante enfatizar que, mesmo apresentando um dos maiores índices de PIB do país, a

desigualdade social é grande na região. Seu Índice de Desenvolvimento Humano⁵ (IDH) é de aproximadamente 0,753, avaliado como mediano⁶ (IPEA, 2013). Porém, esse é um índice vexaminoso, considerando-se o elevado PIB do município que pode ser explicado pela presença do pólo industrial na região.

1.1.2 O Estágio Supervisionado no IFRJ/D. Caxias como Problema de Pesquisa

Para adentrarmos o problema da pesquisa, recorreremos aos instrumentos legais que nos auxiliam na interpretação da definição do atual papel do estágio supervisionado e como ele se estrutura na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (doravante, denominada, simplesmente, Rede Federal). Entre os elementos que compõem a legislação vigente, temos a Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008) (chamada, popularmente, de Lei do Estágio), que estabelece o seguinte:

Art. 1º - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

As alterações na Lei de Estágio ocasionaram mudanças no regulamento de estágio dos Institutos Federais. De acordo com a definição do novo regulamento interno do IFRJ, o estágio curricular supervisionado é assim definido:

Art. 1º O Estágio Curricular constitui-se na interface entre a vida escolar e a vida profissional, dando continuidade ao processo de aprendizagem.
Parágrafo único. O Estágio Curricular transcende o nível de treinamento, sendo alvo de um planejamento criterioso, que envolve a orientação, o

⁵O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) permite medir o desenvolvimento de uma população além da dimensão econômica. É calculado com base na: renda familiar per capita (soma dos rendimentos dividido pelo número de habitantes); expectativa de vida dos moradores e taxa de alfabetização de maiores de 15 anos (número médio de anos de estudos da população local).

⁶Variando de zero a um, o IDH classifica os municípios segundo três níveis de desenvolvimento humano: Municípios com baixo desenvolvimento humano (IDH até 0,5); municípios com médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8) e municípios com alto desenvolvimento humano (IDH acima de 0,8). Quanto mais próximo de um, mais alto é o desenvolvimento humano.

encaminhamento, a supervisão e a avaliação do aluno-estagiário. (IFRJ, 2010, p.2).

A partir desses instrumentos legais, consideramos que a função principal do estágio supervisionado é preparar o educando para atuação profissional por meio da articulação entre teoria e prática, o que se confirma no trecho a seguir, retirado da Lei 11.788/2008:

Art. 1 – [...]

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Diante do exposto, perguntamo-nos se o modelo de estágio supervisionado adotado pelo IFRJ segue, na prática, os preceitos apontados no regulamento e na legislação. Será que os alunos que vivenciam a experiência do estágio supervisionado se consideram mais preparados para atuação profissional? Em que medida o estágio cumpre a função de articulador do currículo, possibilitando a ponte entre teoria e prática? Caso essas expectativas não se cumpram na realidade, o estágio supervisionado corre o risco de assumir um papel pouco relevante no processo de formação do educando, desconectado de todo o currículo, desprovido de articulação com os conteúdos do curso. Pretendemos compreender em que medida esse componente curricular se estrutura como requisito indispensável ao processo de formação do aluno, confirmando sua relevância para construção de conhecimento e integração das diversas aprendizagens na formação para o trabalho.

Destacamos, ainda, a necessidade de atenção às possíveis implicações da obrigatoriedade do estágio supervisionado para obtenção da certificação diante de um cenário de desemprego estrutural. Em que medida a seletividade de determinados nichos de mercado que dispõem de número reduzido de vagas pode fazer com que alunos se submetam ao subemprego disfarçado de estágio? A exploração da força de trabalho dos estudantes pelas empresas concedentes⁷ corre o risco de ficar velada devido à necessidade de conclusão do estágio supervisionado. A falta de experiência, o desconhecimento dos direitos trabalhistas e a fácil substituição

⁷ O que denominamos aqui de “empresas concedentes” são as pessoas físicas ou jurídicas que disponibilizam vagas de estágio.

da força de trabalho estudantil, diante da grande oferta de estagiários, contribuem para que muitas questões continuem ocultas. A possibilidade de obter profissionais qualificados sem os encargos trabalhistas e a custo reduzido acaba sendo um grande negócio para as empresas concedentes que, muitas vezes, se aproveitam de sua condição e exploram estudantes que se submetem a diferentes situações com a expectativa de: a) serem contratados no futuro; b) obterem a primeira experiência profissional; c) cumprirem a exigência de conclusão do estágio para obtenção da certificação.

Atualmente, a Lei de Estágio em vigor trata de alguns pontos que contribuem para a diminuição da exploração do aluno estagiário. No entanto, ainda existem diversas brechas que devem ser reavaliadas, nesse sentido.

De acordo com a Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008), Art. 2º, o estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, “conforme as determinações das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.”

Art. 2º – [...]

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular obrigatória.

É importante destacar que, nos casos de estágio obrigatório, nos cursos técnicos do IFRJ, os alunos só obtêm o diploma após a conclusão do estágio, a finalização do respectivo relatório e apresentação desse relatório em seminário. O que ocorre, na prática, é que realizar um estágio não depende apenas do empenho do aluno, como dito anteriormente, mas tem relação direta com o mercado de trabalho, com a articulação entre a escola e as concedentes e, muitas vezes, com a disponibilidade dos alunos que já são trabalhadores. Em algumas modalidades de ensino, como nos cursos concomitantes ao ensino médio (em que o aluno está na Instituição apenas para realizar a formação técnica), e também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (alunos com distorção na relação série/idade), o aluno, geralmente, é trabalhador, ainda que em situação de subemprego ou eventualmente desemprego, o que implica diretamente o tempo e as condições objetivas que terá

para a realização do estágio. Mesmo aquele aluno que deixa para executar o estágio após o término do curso, por trabalhar durante o dia, terá dificuldades para conseguir estagiar no período da noite, sendo praticamente obrigado a optar entre trabalhar ou fazer estágio para concluir o curso.

Temos observado, a partir da nossa atuação profissional como pedagoga, que o estágio supervisionado tem causado problema de retenção de alunos ao final do curso técnico de nível médio. A atuação na Coordenação Técnico-Pedagógica (COTP) nos possibilita um contato mais estreito e pessoal com o corpo discente por meio de atendimentos individuais e coletivos, suscitando, na prática profissional cotidiana, questões de ordens distintas. A partir de relatos dos alunos, ficam evidentes as dificuldades atreladas à obtenção, à execução e às contradições de desenvolvimento do estágio. Vejamos algumas delas: a) a precariedade do estágio oferecido por algumas empresas concedentes; b) a falta de articulação das atividades de estágio com os conteúdos trabalhados no curso; c) a ausência de planejamento e acompanhamento das atividades de estágio, tanto em função da concedente como da instituição de ensino.

As experiências que ocorrem no estágio supervisionado devem ser debatidas e teorizadas ao longo do curso de formação para o trabalho. Para isso, pensamos na importância da existência de momentos para cumprir esse objetivo. É importante que a experiência do estágio não fique apenas reservada às atividades do campo de atuação do aluno estagiário e a cargo da empresa concedente. Piconez (2000, p. 27) oferece uma contribuição nesse sentido, quando afirma que,

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

O estágio supervisionado pode ser um valioso instrumento para verificarmos se o objetivo de uma formação de qualidade se cumpre na prática, pois essa modalidade de estágio é a única que promove “obrigatoriamente” uma ligação formal entre a concedente e a instituição de ensino.

Alguns autores consideram que o estágio supervisionado proporciona aos alunos a possibilidade de articulação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação profissional mais sólida. Porém, partimos da consideração de que a obrigatoriedade do cumprimento desse elemento para a certificação só deveria ser exigida diante da garantia de suporte institucional para subsidiar o ingresso do aluno em sua primeira experiência profissional. Temos, ainda como suposição, que o suporte da instituição amplia as possibilidades de sucesso, tendo em vista que a perspectiva de desigualdade quanto ao acesso e permanência no mercado, fundamentada no desemprego estrutural, já é condição suficiente para dificultar que esse processo seja concluído com êxito.

Existem dificuldades que nos levam a questionar a real eficiência desse componente curricular, dificuldades essas vividas tanto pela empresa concedente como por parte da instituição de ensino. Por parte da empresa concedente, temos: a) dificuldade de encontrar supervisores de estágio nas empresas aptos a desenvolver esse papel; b) falta de clareza com relação às atribuições do estagiário; c) falta de clareza quanto ao papel do supervisor de estágio; d) exploração do estagiário que, em algumas empresas, ocupa o lugar de um funcionário, sem receber os benefícios trabalhistas correspondentes.

Por parte do IFRJ, temos problemas com: a) o número reduzido de empresas aptas a oferecer estágio; b) a deficiência de funcionários no setor responsável pelo estágio⁸; c) a dificuldade em conseguir professores orientadores; d) a formação que deveria ser oferecida pela escola em parceria com a empresa permanece cada vez mais sob a orientação da empresa. Faria Filho (2003, p. 7) nos ajuda a refletir nesse sentido, quando aponta que

[...] a literatura existente aponta na direção de que existe em muitos casos, um desenvolvimento inadequado desse momento importante da formação. Pode-se dizer que essa inadequação limita o aproveitamento que poderia ser conseguido com o estágio para a empresa, a escola e, principalmente o estagiário.

⁸ No caso do IFRJ, o setor responsável por cuidar de todos os assuntos referentes ao estágio chama-se Coordenação de Integração Escola-Empresa (COIEE).

Observa-se que, na prática, além das distorções no processo de execução do estágio, ainda existe grande dificuldade para encontrar vaga ou, mesmo quando se consegue encontra-la, tem-se dificuldade para concluí-lo, o que protela e até impede a obtenção da certificação, causando a retenção de alunos. Esse é um ponto preocupante diante do cenário de expansão do ensino técnico de nível médio na Rede Federal, que propõe a ampliação da oferta de Educação Profissional com a promessa de formar novos técnicos para a inserção no mercado de trabalho. A falta de atenção com a etapa que finaliza esse processo, que é o estágio supervisionado, pode comprometer o investimento na expansão dessa modalidade de ensino.

A Rede Federal parece compreender o estágio supervisionado como valioso instrumento formativo dentro de sua proposta de Educação Profissional. Pois o estágio, em diferentes Institutos espalhados pelo Brasil, é tratado como pré-requisito para a conclusão dos cursos técnicos de nível médio, a exemplo do IFRJ. No entanto, é necessário analisarmos melhor todos os efeitos que essa obrigatoriedade tem diante das fragilidades já apontadas. Sem isso, corre-se o risco da deturpação do estágio supervisionado como instrumento formativo, transformando-o em instrumento meramente burocrático diante da precariedade de alguns estágios.

Partindo de uma análise preliminar de alguns dados institucionais, podemos apontar que, hoje, o estágio supervisionado é responsável pela retenção de um percentual considerável de alunos no IFRJ/D. Caxias. No final do ano de 2012, constatamos que, durante o período de 2008 a 2011, no Curso Técnico em Polímeros, na modalidade de ensino concomitante, mais de 65% dos alunos não haviam concluído o estágio supervisionado e, por conta disso, estavam sem certificação. No Curso Técnico em Segurança do Trabalho, no período de 2009 a 2011, o percentual de alunos que não concluíram o estágio supervisionado era de quase 73%; já no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (pertencente à modalidade de EJA), no período de 2010 a 2011, esse percentual chegava a mais de 87%. Em 2011, no Curso Técnico em Polímeros (integrado ao Ensino Médio), esse percentual era de

quase 61% e, no Curso Técnico em Petróleo e Gás (concomitante ao Ensino Médio), era de mais de 89%.⁹

É evidente o impacto da problemática do estágio supervisionado sobre a etapa final dos cursos técnicos de nível médio, o que tem causado vários problemas para os alunos e para a instituição a qual, assim, não cumpre adequadamente seu maior objetivo, que é a formação de novos técnicos.

O que nos chama a atenção é que a dificuldade para realizar ou concluir o estágio supervisionado pode impedir o estudante de obter a certificação profissional e até mesmo o diploma de Ensino Médio, nos cursos de modalidade integrado. Diante desse entrave, alguns alunos acabam realizando o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para obter a certificação de conclusão do Ensino Médio¹⁰, abrindo mão, assim, da certificação como técnicos, o que é lamentável diante de todo o esforço, tempo e investimento financeiro empreendido, tanto pelo aluno quanto pela instituição de ensino.

Pensar em formas de viabilizar os ganhos provenientes da realização de bons estágios – como a possibilidade de articulação entre teoria e prática, considerando as particularidades dos diferentes cursos, sem perder de vista os aspectos positivos na formação profissional provenientes dessa experiência – é um dos desafios que nos propomos a enfrentar com a pesquisa. Aparentemente, existem indicativos de que o estágio supervisionado na Rede Federal constitui problema no processo de formação, seja pela hipótese de que ele não cumpre seu papel formativo seja pela retenção que tem acarretado. A partir das questões apresentadas, buscamos verificar qual é o papel desse elemento curricular na formação do técnico de nível médio, no IFRJ/D. Caxias.

⁹ Não constam aqui informações sobre este fenômeno no Curso de Petróleo e Gás Integrado devido ao fato de a formatura da primeira turma estar prevista para o final do primeiro semestre de 2012; mas, em função da greve dos Institutos Federais nesse período, a data de conclusão do curso foi prorrogada para o segundo semestre letivo de 2012.

¹⁰ O certificado de Ensino Médio pode ser solicitado pelo aluno que realiza o ENEM. Para obter a certificação, o estudante deve ter idade igual ou maior que 18 anos, demonstrar interesse no momento da inscrição e obter nota igual ou maior que 500 pontos, na redação, e igual ou maior a 400 pontos, em cada uma das áreas de conhecimento avaliadas na prova do ENEM. Caso o aluno atenda aos requisitos descritos, ele deve procurar a Secretaria de Educação do seu Estado ou os Institutos Federais credenciados e solicitar o certificado do Ensino Médio.

1.2. A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

O universo da investigação se circunscreve às ações de estágio supervisionado que ocorrem nos cursos técnicos de nível médio, no IFRJ/D. Caxias. Nesse sentido, tomamos como universo todos os cursos profissionalizantes de nível médio ofertados no *campus*.

1.3.1 Delimitação do Objeto de Estudo

Diante da necessidade de delimitação e definição do objeto de estudos, adotamos como modelo de estágio a ser investigado o estágio supervisionado, que é a modalidade de estágio, como dito anteriormente, definida como obrigatória no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹¹.

Nosso recorte histórico se delimita ao período de 2006 a 2013. Nesse período, temos, em 2006, a inauguração da instituição e o início das atividades acadêmicas.

Não se pode negar que a escolha dessa instituição, bem como a delimitação do objeto de estudo, têm relação com a proximidade da pesquisadora com o campo empírico da pesquisa. Por pertencer ao quadro profissional do IFRJ/D. Caxias, existe certa inquietação sobre conhecer mais profundamente a dinâmica de desenvolvimento do estágio supervisionado, nesse local. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 162),

[...] a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.

Compreendemos ser relevante verificar em que medida o estágio consegue proporcionar o atingimento do objetivo a que se propõe, qual seja: habilitar

¹¹ Ao utilizar o termo *Projeto Pedagógico do Curso*, fazemos referência ao projeto elaborado para criação e implementação de um curso. Esse projeto apresenta características e proposta do curso, sendo nele definidos componentes como: concepção e estrutura (currículo, corpo docente, corpo técnico administrativo e infraestrutura), exigência ou não de estágio, carga horária, etc. O projeto pedagógico apresenta os objetivos e as referências epistemológicas do curso.

o estudante para o exercício da profissão e integrar as diversas aprendizagens por meio da articulação entre teoria e prática. Acreditamos que uma análise sobre seu real papel na formação do técnico de nível médio colabora para a construção de novos conhecimentos na área da educação.

Entre elementos que concedem importância à pesquisa, destacamos: a) as contradições inerentes ao processo de estágio e suas possíveis implicações na formação do aluno; b) o aprofundamento a respeito dos principais motivos de retenção atrelados ao estágio supervisionado; c) a necessidade de avançar no conhecimento sobre a realidade que envolve os cursos técnicos de nível médio, na Rede Federal; d) refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos em face da inserção no mercado de trabalho; e) a escassez de estudos sobre o estágio supervisionado na Rede Federal; e f) a construção de conhecimentos na área de educação e trabalho, principalmente para os pesquisadores que tratam do tema Educação Profissional.

Considerando que o estágio supervisionado dentro do modelo adotado pelo IFRJ é a etapa que finaliza o processo de formação e que o estudante, para obter a certificação de técnico de nível médio, necessita realizá-lo e concluí-lo, a discussão sobre esse tema torna-se indispensável. Principalmente, considerando que o objetivo da Rede Federal é formar alunos aptos para atuar no mercado de trabalho, faz-se oportuno averiguar se o estágio contribui para que esse objetivo se cumpra efetivamente e se a sua obrigatoriedade tem interferido negativamente para tal.

1.3.2 Procedimentos Metodológicos

Nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa básica, de análise qualitativa, que se insere na categoria de pesquisa descritiva. De acordo com Gil (1993), a pesquisa descritiva

Visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

Do ponto de vista técnico, optamos pela utilização dos seguintes instrumentos para a coleta de dados:

I. *Análise de fontes bibliográficas primárias*: realizamos o levantamento dos documentos institucionais, como Regulamento de Estágio, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

No entanto, a seleção e a análise de fontes bibliográficas primárias nos possibilitou conhecer mais a fundo os documentos que regem a instituição pesquisada. Mesmo fazendo parte do quadro profissional desta e já conhecendo preliminarmente alguns desses documentos, foi basilar uma análise mais aprofundada dos mesmos.

II. *Entrevistas estruturadas*: utilizamos a entrevista estruturada com os coordenadores de curso, orientadores de estágio, coordenador da CoIEE, diretor de ensino e direção geral do *campus*.

As questões da entrevista foram previamente definidas e desenvolvidas coletivamente, possibilitando sua aplicação no IFRJ/D. Caxias e nos demais Institutos pesquisados pelo Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), do qual participava como aluna de pós-graduação. Importante destacar que nossa pesquisa se insere num projeto maior denominado “Mediações entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnico de nível médio: concepções e práticas de estágio supervisionado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, realizada em diferentes Institutos Federais no país. Em função dessa inserção, alguns procedimentos, no que diz respeito à metodologia da pesquisa, foram debatidos e definidos, coletivamente, nas reuniões do grupo de pesquisa, para possibilitar coerência e identidade com relação ao projeto maior.

A experiência da inserção num projeto de grande amplitude permite a interação com outros pesquisadores e a descoberta das similaridades e diferenças no que diz respeito à realidade do estágio supervisionado nos diferentes Institutos.

III. *Questionário*

Optamos pela aplicação de questionário aos alunos de último e penúltimo período dos cursos pesquisados e, também, do corpo docente que compõe o quadro da instituição. Os questionários foram enviados por e-mail tanto para os docentes como para os alunos, e na sua composição foram utilizadas questões fechadas de múltipla escolha e questões abertas.

Young e Lundberg (*apud* MALHOTRA, 2006, p. 24) fizeram uma série de recomendações úteis à construção de um questionário. Entre elas, destacam-se:

- o questionário deverá ser construído em blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas;
- a redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante. A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada;
- a formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbia, bem como de sugerir ou induzir a resposta;
- cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante;
- o questionário deverá conter apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Devem ser evitadas perguntas que, de antemão, já se sabe que não serão respondidas com honestidade.

O questionário assim como os roteiros das entrevistas foram construídos coletivamente no Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) e cumpriram um formato padrão de forma que fosse possível sua aplicação nos demais institutos pesquisados pelo grupo.

IV. Técnica de grupo focal

Segundo Moura e Ferreira (2005, p. 68), *grupos focais* são

[...] entrevistas em profundidade realizadas com um pequeno grupo de pessoas cuidadosamente selecionadas para discutir determinados tópicos,

tornaram-se, nos últimos anos uma técnica bastante popular para a coleta de dados acerca de opiniões e atitudes. A composição desses grupos costuma ser feita de modo a reunir pessoas com interesses, experiências ou características demográficas similares (indivíduos que desempenham uma mesma função, alunos de uma mesma série, jovens de uma mesma faixa etária etc.), o que tende a resultar em discussões mais produtivas.

O *grupo focal* foi adotado como um dos métodos para coleta de dados na referida pesquisa, pois buscávamos conhecer a visão dos alunos a respeito da experiência do estágio supervisionado, e identificamos, nessa técnica, elementos que possibilitariam ampla problematização a partir da interação do grupo.

Para o desenvolvimento do grupo focal, existem alguns procedimentos que devem ser estruturados detalhadamente para que essa técnica de pesquisa ocorra de forma satisfatória. Um dos elementos centrais para a sua realização é a escolha acertada do moderador. Este é o responsável pela condução do grupo e por manter os participantes centrados na discussão referente à pesquisa. Ele terá como tarefa lançar questões e instigar os componentes a participar e se posicionar em face delas. O moderador, ao longo da atividade do grupo focal, deve estar atento às respostas e ao comportamento dos participantes, possibilitando que todos participem ativamente do debate. Segundo Krueger (1993), existem algumas características elementares para um bom moderador; entre elas, bom humor, boa memória e a flexibilidade. O moderador tem a função de estimular o debate; no entanto, deve evitar colocar sua opinião ou avaliar as respostas. Sua atribuição é coletar informações, e não manipular ou corrigir os participantes.

Cabe ressaltar que optamos por não atuar no papel de moderadora dos grupos focais. Essa foi uma decisão tomada e debatida coletivamente, junto com nosso orientador e membros do GTPS. Uma das preocupações com relação à condução do grupo focal era evitar que a presença da pesquisadora no grupo (como mediador ou componente da equipe) pudesse causar algum tipo de interferência na espontaneidade, no comportamento e na fala dos alunos, considerando que tal pesquisadora atua como coordenadora pedagógica na instituição pesquisada.

Contar com auxílio dos companheiros do grupo de pesquisa para o desenvolvimento da investigação de campo foi outro elemento importante para

construção desta. O debate sobre as experiências vivenciadas durante as reuniões do grupo facilitou o processo e trouxe grandes contribuições, com olhares diferentes e reflexões a partir de um objeto comum.

No que se refere à experiência do grupo focal, o planejamento deste foi realizado em reuniões de pesquisa. O primeiro passo foi a apropriação da literatura sobre a referida técnica. Depois, foi realizado o levantamento das informações que pretendíamos coletar através dessa técnica; para isso, voltamos aos objetos centrais que pretendíamos avaliar através do grupo focal, dos quais destacamos:

1º - Analisar expectativas de estudantes de cursos técnicos de nível médio em relação ao estágio supervisionado.

2º - Estabelecer possíveis identidades entre as diferentes formas de realização de “estágio” e o “trabalho precário” na atualidade.

Objetivando compreender como as questões anteriores ocorrem na prática e coletar o conjunto de dados a partir da técnica de grupo focal, após longa discussão, durante reunião do grupo de pesquisa, definimos, também coletivamente, seis temas problematizadores; foram eles:

- 1 Como você conseguiu a vaga de estágio?
- 2 O que você espera do estágio?
- 3 O que mais te marcou durante a experiência de estágio?
- 4 Em algum momento você se sentiu explorado pela empresa onde fez o estágio?
- 5 Estágio tem que ser uma atividade remunerada?
- 6 É necessário fazer estágio para ser um bom técnico?

Essas questões foram lançadas para o grupo de estudantes por meio da figura do moderador, durante sessões de aproximadamente duas horas, realizadas na instituição de ensino pesquisada. Os estudantes que participaram do grupo focal

estavam matriculados nos últimos e penúltimos períodos dos cursos técnicos de diferentes modalidades e foram escolhidos aleatoriamente, a partir de manifestações voluntárias, após abordagem em sala de aula ou outros espaços dentro do ambiente escolar.

A primeira sessão foi realizada com alunos do penúltimo período do Curso Técnico em Petróleo e Gás e do Curso Técnico em Plásticos, ambos de modalidade integrado, do turno da manhã. Essa sessão ocorreu no dia 13 de setembro de 2013, às 13 horas, e dela participam seis alunos. A segunda sessão foi realizada com alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, curso integrado que pertence à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com alunos do penúltimo e último períodos, do turno da noite. Essa sessão ocorreu às 18 horas e 30 minutos do mesmo dia, e dela participaram cinco alunos. Foi realizada, nessa mesma data, às 20 horas, a última sessão do dia, que ocorreu com alunos do último período do Curso Técnico em Plásticos e do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, ambos pertencentes à modalidade concomitante, do último período; participaram dessa sessão oito alunos. No dia 16 de setembro de 2013, foi realizada a última sessão de grupo focal, às 18 horas. Nesse grupo, optamos por uma composição mista de alunos, ou seja, a sessão foi composta de alunos do curso concomitante e do integrado. Participaram alunos do Curso Técnico em Plásticos, na modalidade 'integrado' (último período), e do mesmo curso, na modalidade concomitante (penúltimo período). Também participaram alunos do Curso Técnico em Petróleo e Gás, de modalidade 'integrado' (último período). Nesse grupo, tivemos uma participação total de 12 alunos.

De acordo com técnica do grupo focal, existe uma indicação de que a seleção dos participantes deve privilegiar a sua experiência em comum e certa homogeneidade do grupo, para possibilitar a maior integração. Na organização dos grupos focais realizados no IFRJ/D. Caxias, o respeito à faixa etária e aos perfis diferentes dos cursos foi levado em consideração, pois manter um ambiente propício ao diálogo entre os alunos participantes era essencial para o sucesso da técnica. Para isso, foi definido, previamente, que os grupos teriam perfis similares quanto à idade e

à modalidade dos cursos. Apenas no último grupo focal, a pesquisadora optou por mesclar modalidades de cursos diferentes.

No que se refere ao número de participantes do grupo, existem diferentes indicações na literatura disponível sobre a técnica de grupo focal, porém, a média de participantes varia entre cinco e doze. Um grupo menor que cinco comprometeria a discussão, considerando que seria difícil sustenta-la com poucos participantes. No entanto, um número maior do que doze dificulta o controle do diálogo entre os participantes, o que também acaba comprometendo a técnica.

A realização do grupo focal com alunos da mesma instituição, dentro de um padrão no que se refere às questões de orientação e demais procedimentos técnicos, se configura como uma experiência única e diferenciada. Um dos elementos que torna essa experiência diferenciada tem relação com a singularidade de cada sujeito e dos sentimentos e sensações gerados nas sessões do grupo focal: mesmo que se tenha como intuito a reprodução de certa atmosfera, cada sessão ocorre de modo diferente. O moderador, como dito anteriormente, tem papel central na condução desse processo, pois, de acordo com o comportamento de cada grupo, tal pessoa deverá adotar uma postura diferente, fato esse que exige atenção e habilidade. Em alguns grupos, a necessidade da retomada do foco, por parte do mediador, ocorreu com maior frequência, diante da dispersão para assuntos que não eram pertinentes à pesquisa. Em outros grupos, o moderador buscou incentivar o posicionamento dos alunos, pois estes apresentavam uma postura mais passiva diante da discussão. Entre os desafios observados no grupo focal, um dos principais foi manter o foco dos estudantes nas discussões que tivessem pertinência à pesquisa. Outro ponto dificultador foi atrair estudantes dispostos a participar do grupo, pois este foi realizado ao final do período letivo, e alguns estudantes já estavam em processo de finalização das disciplinas e realização das provas. Observamos que a dificuldade foi ainda maior com os alunos do último período, que logo não teriam mais vínculo algum com a instituição. Um dos elementos que auxiliou no processo de captação desses estudantes foi disponibilizar, como forma de retribuição, um certificado de participação em oficina.

Uma das características marcantes na utilização da técnica de grupo focal com os alunos foi perceber que, à medida que o debate foi ocorrendo e as questões problematizadoras foram colocadas pelo mediador, ocorriam momentos de reflexão dos participantes. Os estudantes não explicitavam apenas suas opiniões; eles reconstruíam sua visão a partir da reflexão que faziam por meio do exposto pelo grupo. Os elementos trazidos pelos outros participantes do grupo e problematizados pela figura do mediador permitiram um novo repensar diante de questões já existentes e inquestionáveis até então. O diálogo em grupo fez brotar uma nova forma de enxergar a realidade e incitou o questionamento diante de práticas já sedimentadas.

A quantidade de dados que emerge da aplicação da técnica de grupo focal é vasta, principalmente quando a forma de registro adotada é a filmagem, pois, além da análise do áudio, o pesquisador deve estar atento aos comportamentos que são de grande importância no processo de análise. Muitas vezes, o que não é explicitado oralmente, pode se revelar num comportamento.

Após a aplicação do grupo focal, iniciou-se a análise dos dados. A pesquisadora realizou a análise de conteúdo, definindo quais seriam as categorias a serem analisadas e discutidas. Após essa etapa, foi possível estabelecer as primeiras análises sobre a temática “estágio supervisionado”.

Foram sujeitos de nossa pesquisa:

- a) professores dos cursos pesquisados;
- b) responsável pela Coordenação de Integração Empresa/Escola (CoIEE);
- c) coordenadores dos cursos pesquisados;
- d) alunos dos cursos técnicos de nível médio, do último e penúltimo períodos;
- e) docentes orientadores de estágio.

1.3.3 O Percurso Analítico

Iniciamos a pesquisa com uma revisão da literatura referente ao estágio supervisionado e ao ensino técnico de nível médio no Brasil. Resgatamos os principais instrumentos legais dentro da legislação que trata especifica e oficialmente da questão do estágio supervisionado para os cursos técnicos no Brasil. Buscamos identificar, historicamente, como o estágio iniciou no âmbito da Educação Profissional, destacando quais os maiores avanços e retrocessos na sua concepção como ato educativo, discutindo as implicações de sua obrigatoriedade do ponto de vista do aluno e da instituição. Ainda referente à questão do estágio, e considerando a escassez de discussões relativas aos cursos técnicos de nível médio, buscamos suporte em discussões já existentes, partindo do enfoque do estágio supervisionado nos cursos superiores, principalmente aqueles voltados para a formação docente, considerando que ambos compartilham do mesmo princípio que é a contribuição do estágio para a formação profissional, seja ela de nível médio ou superior.

Considerando as implicações do processo de acúmulo de capital, da flexibilização dos modos de produção e da precarização do trabalho, em nível mundial, buscamos realizar um levantamento bibliográfico que possibilitasse trazer para o escopo de nossa pesquisa a discussão acumulada pelos principais autores que têm contribuído para a sistematização dessas teorias, traçando um paralelo entre os efeitos de tais mudanças e a influência na qualificação dos trabalhadores, relacionando trabalho e educação. Após a finalização dessa etapa, construímos o quadro teórico que embasou a análise de nosso objeto de pesquisa.

A partir do referencial teórico e com a estruturação do problema da pesquisa, avançamos para a fase de coleta de dados em busca de elementos que ratificassem ou modificassem nossas hipóteses e reflexões. Utilizamos os diversos procedimentos técnicos apontados anteriormente visando desvendar se a realização do estágio supervisionado nos cursos técnicos de nível médio no IFRJ/D. Caxias constitui, na prática, um espaço de formação profissional para os alunos. Buscamos ainda:

- a) descrever o modelo de estágio supervisionado utilizado nos cursos técnicos de nível médio do IFRJ/D. Caxias;
- b) identificar as expectativas e concepções dos alunos, coordenadores, professores, orientadores de estágio e gestores a respeito do estágio supervisionado;
- c) apresentar quais os principais desafios do estudante na realização do estágio supervisionado;
- d) identificar a relação entre precarização do trabalho e a experiência do estágio supervisionado no *campus* investigado.

1.3.4 Quadro Teórico

Nosso levantamento preliminar das produções acadêmicas sobre o estágio supervisionado demonstrou a escassez de obras sobre o assunto. Essa constatação se tornou ainda mais visível quando articulamos, com a temática *formação*, este tipo de atividade da formação profissional técnica, fato que gerou maior estímulo para avançar na pesquisa, dada a relevância do tema. Diante dessa dificuldade, procuramos suporte em alguns autores que discutem o estágio supervisionado no campo da formação de professores Freitas (1996), Pelozo (2006), Penteado (2007), Piconez (2000) e Pimenta (1995). Temos, ainda, autores que abordam o tema sob o enfoque dos cursos superiores, como Bianchi (2005), Buriolla (1995), Silva (2002) e Yoshioka (2005). Esses autores realizam uma avaliação crítica da real função do estágio no ensino e na prática pedagógica, apresentando e discutindo as principais distorções dentro da proposta do estágio.

Observam-se discussões sobre o estágio também no campo jurídico, para cujo enfoque utilizamos Martins (2010), Santos (2006) e Vidotti (2005). Na área jurídica, os autores apontados discutem as principais mudanças ocorridas na Lei do Estágio e suas implicações para o aluno, instituição de ensino e empresa concedente.

Para melhor entendimento do objeto a ser investigado, precisamos compreender o contexto sócio-histórico em que ele se insere, como, por exemplo, o da

crise do capital e seu impacto na formação do trabalhador. Segundo Souza (2013, p. 1), vivemos uma das mais complexas crises de acumulação de capital da história, “determinada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista.” Entre os impactos da crise, temos efeitos como a reestruturação produtiva, o desemprego estrutural, a perda dos direitos trabalhistas, a flexibilização das relações de produção, entre outros. Entre os estudiosos que compartilham da ideia de crise estrutural do capital, pudemos estudar as ideias e concepções de Alves (2000), Anderson (1995), Antunes (2002), Harvey (1992), Mészáros (2002) e Souza (2002; 2009). Segundo Souza (2002), é através da crise que o sistema capitalista se constrói e destrói. À medida que surgem os indícios de esgotamento nas bases de acumulação do capital, a burguesia cria estratégias para recompor essas bases, com o objetivo de manter sua hegemonia. Ao utilizar o termo *hegemonia*, nos amparamos no conceito de Gramsci (1989), descrito por Souza (2002, p. 45-46):

O conceito gramsciano de hegemonia pode ser aprendido em dois aspectos principais: o primeiro é um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante; o segundo é a relação entre as classes dominantes e dominadas, que significa o predomínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil.

Souza (2002) nos auxilia na compreensão das estratégias da burguesia para recompor as bases de acumulação diante da crise do capital, ao utilizar outra terminologia gramsciana: estrutural e superestrutural. Segundo o autor, no campo estrutural, temos um processo de reestruturação produtiva que gera a flexibilização do trabalho e da produção com aumento da produtividade mediante o uso da ciência e da tecnologia, a racionalização dos processos produtivos para aumentar a produtividade, além da desregulamentação das relações de trabalho. Para esse debate, nos apropriamos das obras de Alves (2000), Antunes (2005), Gramsci (1989), Mészáros (2006) e Souza (2002; 2010).

No campo superestrutural que, de acordo com as concepções de Gramsci (1989), representa o campo político-ideológico, temos a reconfiguração das estratégias da classe dominante visando manter sob controle o conflito de classe. Essa tática promove uma reconfiguração da relação entre Estado e sociedade civil, além da

reforma administrativa e da racionalização de investimentos em políticas sociais. Inerente a essas mudanças, fica evidente o processo de reestruturação do Estado, com reflexo direto na relação deste com a sociedade civil. O discurso neoliberal, que corrobora e fundamenta a regulação social em apoio e associado à minimização das políticas de Estado, tem sido discutido e questionado por vários autores, dentre os quais selecionamos Coutinho (2000), Neves (1995; 2005) e Souza (2002).

Diante do panorama de modificações no processo produtivo e no mundo do trabalho, com reflexo direto na qualificação do trabalhador e na gestão do conhecimento, influenciados pelas demandas do mercado que preza a livre concorrência, utilizamos como referencial teórico Alves (2000), Frigotto (1995; 2006), Kuenzer (2004), e Souza (2002; 2009; 2010).

Para discutir a educação, nesse contexto, recorreremos a Mészáros (2006) e Neves (1995; 2005), no sentido de compreender os impactos das consequentes alterações sobre a educação. Utilizamos Frigotto (2003) para tratar da relação que existe entre o impacto da reestruturação produtiva e a qualificação do trabalhador. Consideramos que a reestruturação produtiva incide diretamente no processo de formação e qualificação do trabalhador, pois, além de gerar novas demandas de qualificação, as políticas públicas de formação para o trabalho vêm gerando reformas no sistema educacional, principalmente na articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Nesse contexto de mudança, algumas relações são aparentemente modificadas, como a dualidade na educação. O ressurgimento da Teoria do Capital Humano é utilizado de forma estratégica, nesse contexto de mudanças, para atrelar o desemprego à falta de qualificação profissional dos trabalhadores, desvinculando o fenômeno do desemprego dos reflexos da reestruturação produtiva.

Diante das transformações já apontadas, seus efeitos e influências nas diferentes esferas da sociedade, as alterações na formação para o trabalho têm consequência direta no sistema educacional, que sofre profundas reformas a partir da década de 1990. Souza (2011, p. 22) nos auxilia na reflexão do impacto da flexibilização na qualificação do trabalhador, destacando o papel das políticas públicas que promovem mudanças nos sistemas educacionais com a expectativa de

atender as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho. Como trataremos, nessa pesquisa, sobre a educação profissional e básica, esse é um debate que também não poderá ser esquecido, pois a Educação Básica é um conceito apresentado na Lei nº 9.394/1996, no Art. 21, como um nível da educação nacional que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Para reflexão sobre essas questões, nos apoiaremos na discussão promovidas por Ferretti (1997), Frigotto (2003), Gentili (1999), Lima (2007), Ramos (2001; 2008), Neves (1995; 2005) e Souza (2004; 2010; 2011).

Considerando que a nossa pesquisa buscou avaliar o estágio supervisionado, usando como um dos focos um curso que pertence à modalidade de educação voltada para jovens e adultos (PROEJA), fez-se necessário um debate a respeito dessa modalidade de ensino, para o que utilizamos Rummert (2008). Recorremos às ideias de Belluzzo e Victorino (2004), Chilante e Araújo (2010), Pochmann (1998) e Spósito e Carrochano (2005) como suporte para o aprimoramento das discussões relativas às políticas públicas para a juventude; e para tratar da relação do jovem com o mercado de trabalho, valemo-nos principalmente de Pochmann (1998).

2. A CRISE DO CAPITAL, A REAÇÃO BURGUESA E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Apresentaremos, neste capítulo, o contexto sócio-histórico em que nosso objeto de estudo está inserido. Nossa abordagem tem, como referência, as mudanças ocorridas no trabalho, na produção e na sociabilidade, a partir da década de 1970, com o agravamento da crise estrutural do capital e com o conseqüente processo de reestruturação produtiva e de reforma do Estado. Essas transformações produziram efeitos nas diferentes esferas sociais, que vão desde profundas alterações no setor estatal, como reformulações no mundo do trabalho, objetivando manter e “expandir as bases de acumulação do capital nacional e internacional, como resposta à queda das taxas de lucro verificadas desde o final dos anos 60 na economia mundial” (SOUZA, 2002, p. 1).

As décadas de 1970 e 1980 tiveram, como marca, a reestruturação do capitalismo. De acordo com Harvey (1992, p. 135-140), esse fato gerou o nascimento de um novo modelo de produção, nomeado de acumulação flexível, que trouxe, como característica central, a flexibilidade nos processos de trabalho, nos padrões de consumo e no mercado de trabalho, representando o oposto ao valorizado no rígido sistema fordista/taylorista.

No sistema fordista/taylorista as características do processo de produção tinham como base o consumo, a produção em grande escala das mercadorias, a divisão das tarefas, a criação das linhas de montagem, a automação da produção e a padronização. Antunes (2002, p. 25) nos auxilia numa definição mais precisa:

[...] entendemos o fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção

em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

Os processos de produção eram pensados de forma a tornar mais simples e exatos os movimentos dos operários visando a aumentar a produção. No entanto, essa dinâmica diferenciada não resultava na diminuição do tempo de trabalho, apresentando aspectos favoráveis apenas para o capitalista que ampliava seus lucros. Devido à fragmentação no processo de produção, o trabalho perdia seu caráter humanizador¹² (não contribuía para o processo de emancipação do ser humano), pois o trabalhador era apenas uma peça na engrenagem de produção, facilmente substituída. Os conhecimentos para execução do trabalho eram simples e repetitivos, tornando-o cada vez mais alienado. Dentro dessa dinâmica, segundo Taylor (1987), tínhamos dois tipos de trabalhador: um, para planejar, e outro, para executar.

De acordo com Vidotti (2005, p. 41), se consideramos a “[...] organização científica de administração do trabalho, o taylorismo e fordismo podem ser conceituados de forma conjunta, através da descrição de suas características constituintes.” No entanto, é interessante destacar que existem algumas diferenças elementares entre esses modelos produtivos. Enquanto o projeto de Taylor pretendia apresentar apenas uma maneira própria de organização do trabalho que aprimorasse os métodos de divisão utilizados, o projeto de Ford ultrapassava o universo da fábrica, almejando a concepção de um modelo de sociedade de produção em massa a partir das corporações.

Essa produção em massa demandava trabalhadores com tempo e dinheiro para consumir os produtos que as empresas fabricavam em quantidades cada vez maiores. Esse era o motivo da instituição de um

¹² Ao utilizarmos o termo trabalho *humanizador*, vamos nos apropriando do conceito marxista que compreende o trabalho como algo indispensável à vida humana, algo que “é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2004, p. 65). De acordo com esse princípio, o homem, em seu processo de humanização, passa por um processo educativo mediado pelo trabalho.

salário de cinco dólares por dia e jornada de oito horas, certamente um marco do fordismo. O trabalhador, contudo, deveria ser educado para despender seu dinheiro adequadamente, alimentando a cadeia produtiva desejada por Ford [...]. (VIDOTTI, 2005, p. 42).

Fica evidente, nesse contexto, que, por intermédio do sistema fordista, pretendia-se criar um novo perfil de trabalhador e de homem. A consolidação desse sistema não foi fácil. Harvey (2003, p. 124-125) aponta que, no período entre as duas grandes guerras, ocorreram alguns impedimentos relevantes para a disseminação do fordismo, entre eles: – as relações de classe no mundo capitalista estavam desgastadas; – era um desafio estabelecer para o trabalhador uma longa jornada de trabalho que pouco exigia de seu *saivor-faire*¹³; – a ineficiência das formas e mecanismos de intervenção estatal, pois o Estado não realizava uma atuação eficaz com relação à construção de um modelo de produção em massa.

Ao longo da Segunda Guerra Mundial, esse cenário alterou-se em função da necessidade de implementação de um planejamento em grande escala e, também, da racionalização dos mecanismos de trabalho. Entre os fatores que favoreceram a estabilização do fordismo estavam a repressão aos movimentos operários de oposição ao modelo fordista e a expansão do Estado de Bem-Estar Social, que teve um grande papel na construção de uma sociedade de produção em massa e nas melhorias oferecidas à classe trabalhadora.

Com o objetivo de dirimir os conflitos de classes provenientes do processo de exploração do trabalho, criou-se o Estado de Bem-Estar Social (também é conhecido por sua designação em inglês – *Welfare State*), para as massas de operários se sentirem contempladas. Esses trabalhadores foram “incorporados” ao *Welfare State*, que pode ser definido como um conjunto de ações de proteção social por meio das quais o Estado oferece à classe trabalhadora alguns direitos como: assistência social, assistência médica, política de pleno emprego, e educação, visando manter certa harmonia social. De acordo com Harvey (2003, p. 125), era fundamental esse tipo de investimento para a economia capitalista, pois garantia algumas condições

¹³ Expressão francesa que significa *saber fazer*.

elementares para a realização das atividades laborativas dos trabalhadores. Esses direitos tornaram-se a base da socialdemocracia dos países capitalistas¹⁴.

Dentro desse novo contexto (após a Segunda Guerra Mundial), o Estado ocupava um lugar central no controle dos ciclos econômicos, por meio de políticas fiscais e monetárias, realizando investimentos nos setores essenciais para o crescimento da produção e do consumo de massas, além de fornecer “[...] forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc” (HARVEY, 2003, p. 125).

Ao final da década de 1960, em função do crescimento dos mercados produtivos dos países da Europa Ocidental e Japão, ocorreram mudanças significativas na esfera produtiva, que desencadearam a crise do modelo de acumulação fordista. Estas regiões modernizaram seus parques industriais, o que gerou preços e custos mais competitivos para seus produtos, ocasionando um impacto em nível mundial, devido à busca de novos mercados. A produção em massa, característica do modelo fordista, já não se enquadrava tão bem em uma sociedade cada vez mais heterogênea, o que influenciou diretamente na queda da taxa de lucro devido à crescente capacidade de produção e ao baixo consumo. Isso desencadeou uma série de ações visando à recuperação da lucratividade, entre elas a migração do capital para o setor financeiro, em função da dificuldade da economia real em garantir a taxa de lucro desejada (HARVEY, 2003, p. 127).

2.1. A TRANSIÇÃO DO SISTEMA DE PRODUÇÃO EM MASSA PARA O DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Mesmo no apogeu do fordismo, não foi possível garantir os benefícios sociais igualmente, visto que parte da população sofria com baixos salários e empregos sem garantias. No entanto, ainda existia uma crescente expectativa “[...] alimentada em parte por todos os artifícios aplicados à criação de necessidades e à produção de um novo tipo de sociedade de consumo.” (HARVEY, 2003, p. 132). Existia um descontentamento crescente por parte dos excluídos:

¹⁴ No Brasil e demais países da América Latina, isso acabou não se configurando devido a uma série de fatores.

A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais em larga escala, mas de modo humano e atencioso (HARVEY, 2003, p. 133).

Era necessária uma crescente “[...] aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado keynesiano de bem-estar social poderia ser fiscalmente viável” (HARVEY, 2003, p. 133).

No ano de 1973, com a crise do petróleo, o modelo fordista-keynesiano ruiu. A economia capitalista se viu imersa em mais uma crise. Souza (2002, p. 74) nos auxilia a entender esse contexto quando explicita a importância das crises no sistema capitalista:

A crise é, portanto, de fundamental importância para o sistema capitalista, pois constitui, contraditoriamente, um processo de reprodução, a partir do momento em que gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, bem como de reestruturação institucional do conflito de classes no âmbito do Estado. A própria crise é, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Os períodos de crise são, na realidade, uma necessidade vital para o capitalismo, pois são [sic] nesses momentos que se produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade.

Diante da crise, a estrutura fordista não atendia mais às necessidades da economia capitalista. O modelo de produção em massa gerou o engessamento da atividade econômica, por não possibilitar um planejamento flexível da produção. Existia uma necessidade de restringir os gastos públicos, no entanto, como forma de garantir uma economia mais estável, o Estado imprimiu grande quantidade de dinheiro, o que gerou baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Esse mesmo Estado, que injetava dinheiro de um lado, buscava diminuir seus gastos com políticas sociais num momento em que era necessário expandir esse sistema como forma de legitimar sua proposta (HARVEY, 2003, p. 134-135).

Diferentes fatores apontavam para o esgotamento do modelo fordista, entre eles: a) taxas de lucro cada vez menores em função do excesso de produção; b) desvalorização do dólar, o que implicava a falência do acordo Bretton Woods¹⁵; c)

¹⁵ Foi um acordo firmado na conferência ocorrida em Bretton Woods (New Hampshire, EUA), no ano de 1944. Esse acordo firmava que o dólar norte-americano seria o padrão adotado por todas as moedas em substituição ao

crise do estado de bem-estar social; d) crise do petróleo; e) intensificação das lutas sociais. Esses, entre outros elementos, constituíram o cenário ideal para a propagação do pensamento neoliberal¹⁶ que, no final da década de 1970, por meio do governo de Margareth Thatcher, foi responsável por mudanças profundas na organização econômica, dando novos rumos ao sistema capitalista. Esse foi o estopim para que as práticas neoliberais fossem implementadas em diferentes países, provocando mudanças profundas de cunho político, social e econômico.

Considerando que uma das prioridades do neoliberalismo, nos anos 1970, era a contenção da inflação, pode-se dizer que esse objetivo obteve sucesso. No entanto, as práticas neoliberais provocaram perdas sociais significativas, inclusive causando um agravamento das desigualdades em escala mundial.

O Estado, de acordo com a ideologia neoliberal, é tratado como um impeditivo para o crescimento econômico, e a sua intervenção na regulação dos empregos e dos direitos trabalhistas é amplamente criticada. Ações como a privatização, a terceirização dos serviços públicos são apontadas como solução para um Estado mais enxuto, capaz de fomentar a concorrência e possibilitar o acúmulo de capital. Souza (2009, p. 88) nos auxilia na compreensão dessa política econômica que mudou os rumos de nossa sociedade:

O ideário neoliberal [...] consiste em uma reação teórica e política veemente contra o Estado de Bem-Estar Social [...]. Trata-se de um ataque contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, considerada como uma ameaça à liberdade econômica e política. O ideário neoliberal tem como propósito combater o keynesianismo e solidarismo [...] e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.

O eixo central de argumentação neoliberal é a propaganda de que o “igualitarismo” promovido pelo Estado de Bem-Estar Social destrói a liberdade dos cidadãos e a concorrência, da qual depende a prosperidade de todos. Seus apologetas argumentam que a desigualdade é um valor

ouro. Interessante destacar que, nessa conferência, foram criados o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

¹⁶ De acordo com Anderson (1995, *apud* SOUZA, 2002, p.76), o *neoliberalismo* pode ser definido como um fenômeno distinto do liberalismo clássico do século passado. Segundo o autor, o neoliberalismo consiste numa reação teórica e política veemente contra o Estado de bem-estar, nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo.

positivo e até imprescindível em si [...]. As propostas neoliberais, em linhas gerais, são: manter o Estado forte frente ao movimento sindical e ao controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e na regulação da economia; e, acima de tudo controlar a inflação. (SOUZA, 2009, p. 88).

A partir do falso entendimento de que o Estado de Bem-Estar Social seria um dos responsáveis pelo agravamento da crise, foi implementado um processo de reestruturação e diminuição das intervenções sociais, possibilitando, assim, uma maior atuação na contenção e na mediação das taxas de juros em apoio aos grandes capitalistas.

2.2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA – TOYOTISMO

O *toyotismo*¹⁷ que, no Japão, já se pautava pelos princípios da flexibilidade produtiva, com um sistema mais dinâmico, demonstrava responder de maneira mais eficaz às diferentes necessidades de um mercado em crise.

Entre as mudanças que caracterizavam o sistema toyotista estavam as alterações no campo gerencial/organizacional. Os trabalhadores, diferentemente do que ocorria no fordismo, deveriam conhecer mais do processo de trabalho e estariam habilitados para trabalhar tanto no planejamento como no gerenciamento da produção, por meio dos círculos de qualidade. Para este novo modelo gerencial, era solicitado ao operário o conhecimento construído no chão da fábrica, visando ao aperfeiçoamento do processo industrial, à localização de problemas e a potencialização da produtividade e diminuição dos custos. De acordo com Alves (2007, p. 2),

O toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo/fordismo. É por isto que

¹⁷ O *toyotismo* teve origem no Japão, na fábrica da Toyota, após a II Guerra Mundial. A partir da crise capitalista, ocorrida na década de 1970, caracterizou-se como uma forma de organização do trabalho, tendo como alcance as grandes companhias do Japão e, depois, do mundo. Entre as características desse sistema está um tipo de produção destinado a atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor. Nesse modelo, não há produção em grande escala: o produto ou matéria prima é confeccionado à medida que for solicitado. A forma de gerência do processo de trabalho é diferente do fordismo, de vez que o trabalhador passa a compreender o processo de fabricação de forma integrada e não fragmentada. Não existe mais uma rígida separação entre a direção (que pensa) e o operário, que executa. Esse modelo aumentou a produtividade das companhias automobilísticas japonesas e passou a ser considerado um modelo adaptado ao sistema produtivo flexível.

alguns autores [...] o denominam de “neofordismo”. [...] Poderíamos até afirmar o toyotismo é um modelo de organização do trabalho e da produção capitalista adequado à era das novas máquinas de automação flexível, que constituem uma nova base técnica para o sistema do capital e da crise estrutural da superprodução com seus mercados restritos [...] o toyotismo é meramente uma inovação organizacional, não representando, portanto, uma nova forma produtiva, propriamente dita.

O impacto dessas mudanças do modelo produtivo representou uma redução na produção de mercadorias e maior variedade destas últimas, gerando a diminuição dos estoques, da necessidade de espaço e de equipamentos. Essas alterações ocasionaram decréscimo de funcionários os quais passaram a trabalhar em regime de escalas, de forma temporária ou sazonal. Ocorreu uma fragmentação no processo de fabricação: o que antes era produzido no interior da fábrica passou a ser confeccionado por outras empresas (esse processo denomina-se terceirização). Arelado ao processo de produção chamado toyotismo, tivemos a diminuição de salários, o enfraquecimento dos sindicatos, uma redução significativa no número de empregos formais e outros efeitos nocivos aos direitos do trabalhador.

Antunes (2010, p. 103) chama a atenção para a diminuição dos postos de trabalho, efeito que vem causando, em escala mundial, a redução do emprego formal e que tem como consequência o crescimento dos vínculos de trabalho precário. Em decorrência desse panorama, homens e mulheres se lançam pelo mundo em busca de algum tipo de ocupação que lhes garantam o sustento.

Entre as mudanças ocasionadas pelo regime flexível estão as fusões, reestruturações e divisões das organizações, como aponta Harvey (2006). Hoje, por exemplo, para um capitalista, é possível abrir ou migrar com sua empresa para diferentes lugares do mundo de acordo com seus interesses, podendo estes últimos estar atrelados à exploração de recursos naturais, aos incentivos fiscais, ao pagamento de baixos salários, entre outros benefícios. Caso o local escolhido para sediar sua organização não ofereça mais os atrativos desejados, é realizada uma nova busca em função de maiores vantagens para o capitalista. De acordo com Antunes (2010), esses processos de migração podem ser denominados de reterritorialização e desterritorialização da produção. A busca por força de trabalho mais barata é agravada pela falta de mecanismos que gerenciem e garantam os direitos trabalhistas,

o que, somado ao exército de trabalhadores desempregados, torna a exploração ainda maior, pois o sujeito, para sair da condição de desemprego, se submete a formas de trabalhos cada vez mais precárias.

São evidentes as alterações ocasionadas pela nova forma de organização do trabalho; no entanto, independentemente do modelo de desenvolvimento em vigor, existem questões que são inerentes à essência do capitalismo, entre elas a busca incessante pelo lucro.

[...] ao capitalista interessa produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais valia. Para permanecer no “jogo” esta regra é crucial. Por isso os diferentes competidores buscam, mediante a incorporação crescente de ciência e tecnologia no processo de produção, aumentar o capital morto e diminuir o capital vivo com o intuito de produzir mercadorias com o menor custo e, portanto, condensadas do máximo de mais valia. (FRIGOTTO, 1995, p. 64).

A recomposição do sistema por meio de um modelo mais flexível, com a incorporação crescente da ciência, como apontado por Frigotto, demonstra que a essência do capitalismo, no qual o grande objetivo a ser alcançado é o aumento da extração de mais-valia, permanece inalterada. O que preocupa são os rumos pelos quais a busca incessante pela acumulação crescente do capital vem levando o trabalhador (em especial a classe operária), agora em escala mundial. Mészáros (2002, p. 101) alerta para o risco da cega busca de autoexpansão do capital e seus efeitos desastrosos para a humanidade.

Diante das políticas neoliberais, das demandas do setor produtivo e da reconfiguração do papel do Estado, a educação tem um papel importante como forma de legitimação da hegemonia neoliberal.

Nesse sentido, a redefinição do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado na política educacional pelo seu caráter de adaptar a educação às necessidades do mercado, através de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais no interior da ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro, de acordo com os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista (SOUZA, 2002, p. 87).

Com o intuito de adequar a força de trabalho à lógica produtiva, a educação absorve o conceito de competência e valores como criatividade, proatividade, necessidade de qualificações constantes, entre outros atributos ligados ao processo de reestruturação produtiva, espelhados no toyotismo. No entanto, diante dos efeitos degradantes que a ascensão desse modelo tem sobre a classe trabalhadora, torna-se necessário um sistema ideológico que escamoteie o impacto brutal desse processo. Nesse contexto, são tecidas estratégias para a disseminação dos valores neoliberais.

Assim sendo, fica evidente que os tempos de hegemonia neoliberal se efetivaram no aperfeiçoamento de estratégias políticas concentradas fundamentalmente na formação de uma nova subjetividade coletiva que resultou numa nova sociabilidade. Tal cenário se deu a partir de uma intervenção presente em todos os níveis da escolarização, com destaque para a formação de um novo tipo de intelectual. A influência do ideário hegemônico se amplia, passando a estar presente no senso comum (vida cotidiana, lazer, mídias); na educação política, por meio de novos e ampliados aparelhos privados da hegemonia; e na educação escolar (educação básica, ensino superior, pós-graduação). Ao longo desse período, os organismos internacionais têm divulgado uma ideologia da sociedade do conhecimento e da informação que influenciou efetivamente as políticas nacionais de C&T e de educação, com ênfase no ensino superior (NEVES, 2010, p. 72).

A partir da década de 1990, foram acentuadas as ações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), sobre as políticas educativas no Brasil. Essas ações foram marcadas nas reformas educacionais baseadas nos indicativos neoliberais. Entre as estratégias adotadas para a efetivação desse projeto, estavam orientações para a implementação de práticas gerenciais de flexibilização e privatização, características do universo empresarial, indicadas para o processo de gestão e organização do processo educativo, transformando a escola num modelo de empresa.

2.3. A REFORMA DO ESTADO

Para compreendermos as mudanças que ocorreram no campo da educação, a partir da década de 1990, é preciso conhecer tal processo de forma mais

ampliada; para isso, trataremos de algumas das principais mudanças que redefinem o papel do Estado nessa década. A chamada Reforma do Estado Brasileiro deve ser analisada dentro do contexto da crise do capitalismo e do papel dos organismos internacionais nessa conjuntura. Segundo Macedo (2011, p. 317),

[...] a crise que se abateu sobre o Estado no último quartel do século XX pôs em xeque o valor das propostas neoliberais do Estado mínimo e deu lugar para que no início dos anos de 1990 principiasse o movimento em direção a outra proposta para a reestruturação do estado capitalista, ou seja, uma contrarreforma promovida pela burguesia nacional e internacional que ficou conhecida como o neoliberalismo de Terceira Via¹⁸.

No Brasil, um dos principais responsáveis pela formulação do chamado neoliberalismo da Terceira Via foi o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, segundo o qual, ao discorrer sobre essa vertente do neoliberalismo,

Uma das inovações fundamentais se vincula com a importância que crescentemente adquirem as formas de propriedade e de controle social públicos não-estatais, de modo que é possível presumir que o século XXI será o século em que público não-estatal poderá constituir-se numa dimensão-chave da vida social. O Estado social-burocrático foi dominante durante o século XX: social porque buscava garantir os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico; burocrático porque o fazia através de um sistema formal/impessoal baseado na nacionalidade instrumental para executar diretamente essas funções sociais e econômicas utilizando servidores público (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 16).

Em 1995, no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi criado pelo Ministro Bresser-Pereira o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE). Neste plano, foram apresentadas as diretrizes da reforma do Estado, que tinha entre seus principais objetivos a contenção dos gastos públicos. Segundo os idealizadores dessa reforma, era essencial melhorar a produtividade e a eficiência do Estado, além da flexibilidade gerencial.

¹⁸ De acordo com Lima e Martins (2005), a Terceira Via seria uma modelo de regulação social que foi desenvolvido na Europa, nos anos 1990. Seria uma espécie de sofisticação do neoliberalismo, em face dos seus aspectos negativos e das deficiências da social democracia europeia, não correspondendo a seu sinônimo. É uma ferramenta elementar da nova pedagogia da hegemonia, objetivando legitimar o consenso, atestando o poder burguês, em função de uma sociabilidade burguesa.

A segunda reforma administrativa do Estado¹⁹ objetivava montar as bases para um Estado promotor e regulador do desenvolvimento, um Estado mais eficiente (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 2). Para que esse objetivo se cumprisse, foi necessária a implementação de modelos institucionais e organizacionais voltados para uma administração pública gerencial. A respectiva reforma possui três dimensões centrais, segundo Bresser-Pereira (1996):

- 1) Dimensão *institucional-legal*, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias e as organizações sociais;
- 2) Uma dimensão *gestão*, definida pela maior autonomia e pela introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados, a competição administrada por excelência e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria que caracterizam a administração burocrática;
- 3) Uma dimensão *cultura*, de mudança de mentalidade, visando a passar da desconfiança generalizada, que caracteriza a administração burocrática, para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial.

Entre os elementos centrais da Reforma está presente a ideia de que devem ficar a cargo do Estado apenas as funções que lhe são específicas, que estejam atreladas a questões de poder ou à utilização de recursos públicos. Com relação às questões de poder, podemos citar a criação e o controle das políticas públicas e das

¹⁹ Segundo Bresser-Pereira (2008, p. 1-2), “o Brasil passou por duas grandes reformas administrativas – a burocrática, iniciada em 1937, e a gerencial, que começa em 1995. A primeira ocorreu no primeiro governo Vargas, e teve como objetivo transformar a administração pública brasileira que até então era patrimonial em um serviço profissional baseado no Estado de direito e na competência técnica; mais amplamente visava tornar o aparelho do Estado *efetivo*, capaz de garantir seu próprio sistema constitucional-legal. [...] A Reforma Gerencial de 1995, como as demais reformas dessa natureza, respondeu ao grande aumento do tamanho do Estado que implicou sua transformação em um Estado Social; ao tornar a administração pública ou a organização do Estado mais eficiente, legitimou os grandes serviços sociais de educação, saúde, previdência e assistência social que a partir de dois marcos – a Revolução de 1930 e a transição democrática de 1985 – resultaram na transformação do regime político de oligárquico-liberal brasileiro em um regime democrático e social.”

leis executadas por essas instituições. Com relação às questões de execução, o intuito é que sejam descentralizadas pelas agências executivas e reguladoras autônomas (BRESSER-PEREIRA, 1996).

O PDRAE foi pautado pela ideia de que a burocracia seria um dos problemas do Estado brasileiro (BRASIL, 1995). Por isso, a necessidade de um modelo diferente de gestão para o setor público. Esse foi um dos argumentos utilizados para apontar a necessidade de o Estado rever sua estrutura e introduzir um novo modelo organizacional com a indicação de outras parcerias com a sociedade civil.

A reforma do Estado deve ser compreendida dentro de um contexto de reconfiguração do seu papel, pois o Estado deixa de ser o responsável pelo desenvolvimento econômico e social, passando para a função de promotor e regulador desse processo. Vejamos alguns objetivos presentes no PDRAE (BRASIL, 1995, p. 11) com relação às mudanças almeçadas com a reforma.

Nesse sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de programar de forma eficiente políticas públicas.

Por meio da reforma do Estado, foram redefinidas as atividades de administração pública, pautada esta por um discurso de modernização. As mudanças trazidas pelo respectivo processo resultaram na submissão da esfera pública às imposições da economia e dos organismos multilaterais. A gestão gerencial, que teve início no governo Fernando Henrique Cardoso, tem continuidade nos governos posteriores²⁰ com outra roupagem. Peroni e Caetano (2012, p. 8) nos auxiliam nessa reflexão:

²⁰ Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

Verificamos que a gestão gerencial teve continuidade nos governos posteriores, pois a estratégia das parcerias foi aprofundada e a proposta de gestão pactuada pelo Ministério do Planejamento e Secretários Estaduais de administração na Carta de Brasília (2009) que retoma os princípios da gestão gerencial. Estes mesmos princípios de gestão estão presentes no documento “Gestão pública para um país de todos”, Plano de Gestão do governo Lula, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2003). E está sendo aprofundado pelo governo Dilma Rousseff, com a criação, em maio de 2011, da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), presidida por Jorge Gerdau, empresário brasileiro, que vem fazendo uma verdadeira cruzada para que a lógica de mercado seja incorporada na gestão pública.

Verificamos que, diante da crise estrutural do capital, ocorreram mudanças em diferentes esferas, inclusive a pública, como acabamos de abordar por meio da referência à Reforma do Estado. A partir dessas mudanças, vivemos uma nova configuração do papel do Estado, com base num sistema de gestão, visando à otimização de recursos para as políticas sociais. Nesse contexto, a educação sofreu, com esses efeitos, de duas formas, com a diminuição de recursos e com sua utilização como instrumento para perpetuação dos valores mercantis fundamentais para a reprodução do capital. Partindo desse entendimento, buscaremos, a seguir, apresentar a reflexão que construímos sobre as principais mudanças no campo da educação.

2.4. OS IMPACTOS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E DA REFORMA DO ESTADO NA EDUCAÇÃO

Segundo Coraggio (1996), os organismos internacionais dão orientações com relação às reformas destinadas à redução de custos com políticas sociais de forma geral. Dentro dessa estratégia, que envolve, entre outras ações, o desmonte da legislação trabalhista, a reforma previdenciária e a reforma universitária, temos as mudanças no campo da educação que, dentro de uma política econômica restrita, destina valores cada vez menores para atender e suprir suas demandas. Como forma de legitimar as reformas sugeridas para o campo da educação, uma das justificativas utilizadas é que a falta de um mercado educacional tem relação direta com a qualidade das instituições, apontado um mercado

educacional dinâmico e flexível como caminho para a implementação de um sistema educacional de qualidade.

Entre as medidas neoliberais para a reforma da educação estão a montagem de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e a articulação/subordinação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, o qual vai emitir os sinais que permitem direcionar as decisões das políticas educacionais. De acordo com o ideário neoliberal, deve haver uma preocupação com a qualidade do ensino, e as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas. É importante frisar que, segundo essa premissa, a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho; existe referência a uma questão muito específica, que seria a necessidade de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo do emprego.

Dentro da reforma no campo da educação, a centralização do conhecimento é fundamental, pois os sujeitos devem ser educados dentro de uma lógica conformista diante da ordem social estabelecida, para que não se rebelem diante das desigualdades ou das incoerências do sistema capitalista. A partir dessa perspectiva, Mézáros (2008, p. 55) argumenta que temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida e que

[...] isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.

Os mecanismos para garantir a conformação e a alienação disseminadas pelo capital são fundamentais para entendermos como as estratégias utilizadas como forma de controle ideológico estão estreitamente relacionadas às intervenções e modificações no campo da educação. Dentro das reformas sugeridas nas diferentes esferas das políticas sociais, a que contribui de forma essencial para ampla reprodução do ideal neoliberal está relacionada ao campo da educação, pois é por seu

intermédio que o capital consegue disseminar sua ideologia de conformidade e aceitação, buscando a manutenção e o controle da ordem estabelecida.

Diante da constatação da importância da educação para a manutenção do sistema capitalista, fica explícito que o primeiro passo para superar os antagonismos estruturais de nossa sociedade seria promover uma educação emancipadora e, nesse sentido, Mészáros (2008, p. 61) nos auxilia mais uma vez quando afirma:

O papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa contra internalização (ou contra consciência) exige antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das duas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente.

A educação dentro do projeto neoliberal deve suscitar o conformismo diante da ordem estabelecida. O Estado capitalista precisa de instrumentos que garantam sua legitimidade, visto que ele não é independente do capital, nem representa somente os interesses da classe dominante.

Para justificar a expressão da incoerência entre trabalho e capital e conformar a classe trabalhadora objetivando manter sua dominação, “o sistema do capital” cria diferentes estratégias de convencimento que mascaram as reais causas da crise, entre elas, a perspectiva de que a inserção e a ascensão no mercado de trabalho formal são determinadas pela educação – argumentos da Teoria do Capital Humano, de acordo com a qual quanto mais qualificado o sujeito for, maiores serão as condições de ingresso, permanência e crescimento no mundo do trabalho. De acordo com Frigotto (2005, p. 57), é por meio desse aparato ideológico que são justificadas as desigualdades acima mencionadas, “mascarando as relações assimétricas de poder e os mecanismos estruturais que produzem e mantêm a desigualdade entre nações, regiões e entre grupos ou classes sociais”.

O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos da elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois se supões que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num eqüitativo equilíbrio de poder (FRIGOTTO, 1989, p. 61).

Na verdade, o processo de reestruturação produtiva mantém a maioria dos trabalhadores fora do mercado de trabalho formal e, por consequência, fora da proteção oferecida pelos direitos a este vinculados; e diante desse quadro, o capital acaba por escolher aqueles que se enquadram melhor nos novos procedimentos das empresas, em particular, e do mercado, em geral. A aparência do fenômeno do desemprego está associada à falta de qualificação profissional, como se sobrassem vagas e não houvesse candidatos; ou seja, a solução estaria na qualificação do excedente de trabalhadores para ocupar essas vagas. No entanto, as ofertas de qualificação profissional deste público não correspondem às vagas ociosas e não contemplam as exigências de formação. Nesse sentido, reforça-se a perspectiva de que a formação e a qualificação pelo trabalho possibilitam garantias de inserção nesse mercado, contrapondo-se à realidade na medida em que as oportunidades oferecidas não contemplariam o conjunto de trabalhadores, mesmo nas condições exigidas pelo mercado.

Entre os efeitos da reestruturação produtiva mediante a implementação de diferentes aparatos tecnológicos, vem sendo reforçada a necessidade da qualificação de mão de obra para determinados nichos da produção. Nesse contexto, a educação profissional, desde o início da década de 1990, vem ganhando destaque entre as ações do Estado por meio de um processo de reforma baseado num discurso de garantia de formação de quadros para a indústria, sob o argumento de que a educação possibilitará o desenvolvimento da nação. Contudo, as mudanças na educação profissional fazem parte de um movimento que carece ser questionado a propósito de seus reais objetivos.

2.5. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como demonstrado anteriormente, existe uma relação direta entre o processo de reestruturação produtiva, a Reforma do Estado e a Reforma do Ensino Médio. Considerando a centralidade da educação profissional em nossa pesquisa, compreendemos ser elementar destacar algumas das principais mudanças ocorridas nos últimos anos nesse campo de ensino. Partindo dessa premissa abordaremos a seguir alguns dos elementos centrais da denominada reforma da educação profissional.

Entre as principais razões utilizadas para justificar tal reforma como destacado anteriormente, temos a adequação dos trabalhadores às transformações sociais segundo uma perspectiva neoliberal, visando acompanhar as novas formas de organização e gestão do trabalho. Mézaros (2002) nos auxilia na compreensão da necessidade de articulação entre as alterações no modelo de produção sobre a reformulação no campo educacional, considerando a constante mudança de valores, princípios e estratégias. O Estado de acordo com a perspectiva do autor é o elemento central na reprodução sociometabólica do capital.

2.5.1 A Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

As reformas educacionais iniciaram no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso; entre algumas de suas mudanças, tivemos a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referida, frequentemente, apenas como LDB (BRASIL, 1996), que adequou a educação profissional ao formato desejado pelos organismos multilaterais, dentro do modelo de gerenciamento neoliberal.

Existiam dois projetos diferentes para a LDB: um apresentado pelo deputado federal Otavio Elíseo, em defesa de uma educação integrada, de cunho socialista, baseada nas concepções da educação politécnica²¹. Em oposição a esse

²¹ A dimensão politécnica está relacionada com o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” (SAVIANI, 2003, p. 140).

projeto de educação societária, existia um grupo que defendia a educação a serviço da lógica do mercado. Esse grupo acabou tendo vantagens, e quem assumiu a relatoria do projeto da nova LDB foi Darcy Ribeiro, projeto esse que foi aprovado pelo Congresso Nacional.

O texto da nova LDB dava margem a diferentes interpretações, sendo considerado minimalista e ambíguo por especialistas na área da educação, principalmente no que se refere à relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a educação brasileira encontra-se organizada em dois níveis²² (Educação Básica e Educação Superior); por não estar inserida em nenhum dos dois, a Educação Profissional²³ foi colocada fora da estrutura da educação regular brasileira, como algo que deve ocorrer de forma paralela. Foi a partir dessa alteração que, por meio do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), tornou-se possível desvincular o Ensino Médio do técnico, fazendo ressurgir, assim, o conflito da dualidade entre uma educação propedêutica (acadêmica), voltada para as elites, e o ensino profissionalizante, destinado à classe trabalhadora²⁴.

Nesse Decreto, no § 2º, do artigo 36 – que se refere ao Ensino Médio –, fica estabelecido que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Por outro lado, no artigo 40, fica estabelecido que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1997).

À luz dos trechos apresentados, fica explícito como a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) apresenta características de ambiguidade, dando margem a qualquer

²² Na Lei nº 9394/1996 (LDB), o Ensino Médio é tratado no Capítulo II, destinado à Educação Básica, enquanto a Educação Profissional foi colocada no Capítulo III, composta por três pequenos artigos.

²³ A Educação Profissional é uma modalidade da educação, ou seja, não está vinculada a um só nível de ensino, mas pode perpassar todos eles.

²⁴ Importante destacarmos que o dualismo no campo da educação faz parte da nossa história, pois o trabalho, até o início de nova República, era uma atividade destinada aos escravos, representando uma vergonha para o homem livre exercer tal atividade. Essa visão com relação ao valor do trabalho só começa a se inverter com o processo de industrialização do país, com a necessidade de trabalhadores qualificados para atuar nos novos postos de trabalho. Com isso, ocorre uma valorização do trabalho, e o ensino profissional ganha novo *status*, deixando de ser destinado a delinquentes, abandonados e órfãos.

tipo de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e, também, à sua ulterior desarticulação.

Com a estratégia de deixar de fora da Educação Básica a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ficou mais fácil justificar o não financiamento dessa modalidade de ensino, pois o governo indicava que sua prioridade era a Educação Básica. Diante dessa estratégia de desarticulação entre a formação geral e a profissional, um dos principais objetivos era economizar os recursos destinados ao ensino técnico, colocando em prática o antigo projeto de proibir a formação integral nas escolas profissionalizantes. Diante da justificativa de que, na LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passava a ocupar um lugar privilegiado, ficou mais fácil explicar o seu não financiamento.

A nova redação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) dava abertura para uma interpretação ampla, possibilitando à equipe do presidente Fernando Henrique Cardoso a proposição da Reforma da Educação Profissional, por meio do Planejamento Político Estratégico (1995/1998), entre os objetivos centrais da qual estavam:

- a) desagregar o ensino profissional do acadêmico;
- b) possibilitar um currículo mais flexível nas escolas técnicas;
- c) proporcionar uma maior articulação entre escola e empresa no que diz respeito ao fluxo de trabalho; ou seja, os currículos das escolas técnicas estariam diretamente atrelados às demandas do mercado de trabalho;
- d) estabelecer parceria entre o setor público e o privado, possibilitando que as escolas técnicas se autossustentem através dessas parcerias;
- e) designar instrumentos de avaliação das escolas técnicas.

As propostas descritas acima objetivavam eximir o Estado do financiamento da educação profissional. A diminuição dos custos para o Estado fazia parte do acordo entre o Brasil e os organismos multilaterais, que indicavam que o

financiamento privado seria a solução para a redução dos gastos do Estado com a Educação. O Planejamento Político Estratégico (1995/1998) foi um plano para garantir, no Brasil, uma reforma educacional formatada pelos organismos internacionais com o objetivo de diminuir as despesas do Estado com a educação.

2.5.2 Decreto nº 2.208/1997

Diante da dificuldade que o governo Fernando Henrique Cardoso teve para aprovar integralmente suas propostas, entra em vigor o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que acaba por concretizar os objetivos que faltavam se cumprir visando à diminuição das despesas do Estado com o ensino profissionalizante na Rede Federal de Ensino. Por meio desse Decreto, são regulamentados os artigos da LDB referentes ao Ensino Médio (art. 36) e à Educação Profissional (do art. 39 ao art. 42) e propõe-se que o nível médio ofertasse apenas a educação geral (BRASIL, 1997).

A característica central do Decreto nº 2.208/1997 foi separar o ensino técnico do ensino médio. Ao impedir a realização do chamado ensino integrado, utilizou-se a justificativa de que a sua destituição seria algo benéfico para os jovens e para as instituições profissionalizantes, pois proporcionaria maior liberdade mediante a flexibilização curricular. Podemos destacar, ainda dentro desse contexto, outras características no que diz respeito à reconfiguração didática dos cursos técnico-profissionais de nível médio, entre elas: a atualização frequente do currículo visando a acompanhar as necessidades do mercado de trabalho e, ainda quanto ao currículo, uma organização baseada em competências profissionais e não mais em conteúdo (BRASIL, 1997).

Paralelamente às mudanças estabelecidas pelo já mencionado Decreto nº 2.208/1997, foi negociado, pelo governo federal, um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), objetivando o financiamento da reforma da educação profissional. A reforma fazia parte do projeto de privatização do Estado brasileiro, correspondendo às orientações da política neoliberal. O financiamento foi concedido por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

No mesmo ano em que foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), entrou em vigor a Portaria MEC nº 646/1997 (BRASIL, 1997a). Essa Portaria determinava que, a partir do ano de 1998, seriam ofertadas, pelas instituições federais de Ensino Médio, no máximo 50% das vagas nos cursos técnicos de nível médio, disponibilizadas no ano de 1997. A referida Portaria causou um grande impacto nessas instituições, reduzindo a oferta de vagas de forma significativa na referida modalidade de ensino. Mesmo assim, sua vigência permaneceu até o ano de 2003, quando ocorreu sua revogação por meio da Portaria MEC nº 2.736/2003 (BRASIL, 2003).

Destacamos, ainda, que o objetivo com a reforma não era a permanência de 50% da oferta de vagas do Ensino Médio na Rede Federal, mas sim acabar com o compromisso das instituições federais com a oferta da Educação Básica. No entanto, isso foi revisto em função das mobilizações e protestos ocorridos na própria Rede.

A separação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio gerou uma oferta paralela ao sistema de ensino regular. Com a falta de investimento, os Estados foram levados a financiar a oferta de Ensino Médio com seus próprios recursos, ou então aderindo a programas patrocinados por empréstimos internacionais. Na Educação Profissional, o financiamento estava vinculado ao PROEP, não se disponibilizando recursos para questões referentes à manutenção e à contratação de servidores, como docentes ou técnico-administrativos, que seriam basilares para o funcionamento das instituições de ensino.

2.5.3 O Decreto nº 5.154/2004

O ano de 2002 foi marcado por profundas críticas com relação à reforma na educação. Por se tratar de um ano de eleição para presidente, os problemas referentes à reforma vieram a público, sendo amplamente criticados, como aponta Cêa (2006, p. 1). Esse processo de cobranças com relação, principalmente, ao campo educacional foi fruto de pressão exercida pela sociedade, em diferentes espaços; à frente desse movimento, estavam intelectuais, sindicatos,

empresários, partidos políticos, movimentos sociais. Dentro desse contexto de luta e disputas políticas, foi promulgado o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), por meio do qual foi possibilitada a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Com essa mudança, o Ensino Médio passou a ser ofertado nas respectivas modalidades: sequencial, concomitante e integrada. De acordo com Cêa (2007, p. 166-167),

[...] além da possibilidade de oferta de formação para o trabalho nas formas concomitante e sequencial ao Ensino Médio (únicas previstas no decreto de 1997), ratificou-se a possibilidade, já indicada pela LDB, de rearticulação do Ensino Médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada ‘integrada’, em cursos planejados ‘de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com a matrícula única para aluno’.

Havia uma grande expectativa de mudança com a posse do presidente Lula da Silva²⁵. Acreditava-se que este romperia com a proposta de educação em vigor, totalmente voltada para os interesses da classe dominante. Com o referido Decreto, renasceu a utopia de uma escola politécnica, idealizada no anteprojeto de Otávio Elísio. Assim compreendemos o conceito de politecnia:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003 *apud* FRIGOTTO 2005, p. 42).

A politecnia deriva da categoria *trabalho*, identificado como princípio educativo. Portanto, tal concepção representa a superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre a instrução geral e a profissional. Dentro do projeto idealizado pelos defensores de uma educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população, a politecnia e a educação podem ser tratadas como sinônimos, considerando que a realização da politecnia só é efetiva com uma nova estrutura curricular que tenha, no trabalho, seu princípio organizador, na qual os conteúdos são

²⁵ No ano de 2003, teve início o primeiro mandato do Presidente Lula.

articulados de forma integrada, rompendo, assim, com a fragmentação presente nas disciplinas.

Para que a proposta de uma educação politécnica se efetivasse de fato, era necessário mais do que a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica, como possibilitado pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). E foi justamente nesse sentido que o governo Lula não rompeu totalmente com o modelo implementado por seu antecessor, em que a educação estava puramente a serviço das necessidades de mercado. Essa afirmativa se torna mais evidente ao analisarmos que, apesar da mudança apontada com relação à integração do ensino, elementos fundamentais para uma mudança efetiva foram mantidos de forma intacta, como pode ser observado no texto do Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004:

As Diretrizes Curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL. MEC: CNE/CEB, 2004d, p. 2-3).

Diante do exposto no Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, 2004d), fica evidente que a conservação das mesmas diretrizes é, no mínimo, questionável diante das diferenças entre as concepções teóricas que fundamentam o Decreto nº 2208/1997 (BRASIL, 1997) e o Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004). O primeiro Decreto foi estabelecido visando a atender as exigências de uma formação técnica-profissional em prol do mercado, enquanto o segundo Decreto estava imbuído de uma concepção atrelada à emancipação do trabalhador. Com isso, o que ocorreu, na prática, foi a criação de um arranjo curricular diferente, no qual permaneceu, todavia, a mesma organização didática nos planos de curso.

O Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004) possibilitou a integração dos estudos referentes à formação geral e ao ensino técnico; porém, não concretizou o projeto de uma educação politécnica voltada para a emancipação da classe trabalhadora.

2.5.4 O Que mudou do Decreto nº 2.208/1997 Para o Decreto nº 5.154/2004

Evidenciamos, anteriormente, que o Decreto nº 5154/2004 não rompe com os ideais capitalistas atrelados ao Decreto nº 2208/1997. Isso fica explícito à luz de uma análise criteriosa do Parecer CNE nº 39/2004. Entre os elementos que corroboram esse entendimento, destacamos que esse Parecer indica a necessidade de estudos para identificar e alinhar os currículos/perfis profissionais de acordo com a necessidade do empresariado.

Nesse sentido, não ocorreu cisão alguma com relação às orientações do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) no que diz respeito à criação de novos cursos. O mesmo Parecer se assemelha a tal Decreto em diferentes aspectos, entre os quais quando especifica que os processos de qualificação do trabalhador sejam feitos em função do mundo do trabalho.

Outro ponto interessante presente no Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (BRASIL, 2004d) é que este defende que o currículo independente de sua organização: seja esta por projeto, disciplina, núcleo temático, ele deve ser organizado seguindo uma clara definição das competências profissionais, prezando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, entre outros atributos que estejam de acordo com as exigências do mundo do trabalho. Interessante avaliarmos as semelhanças entre o Decreto revogado e o Parecer CNE/CEB nº39/2004 (BRASIL, 2004d), pois este último traz de volta aquilo que havia sido revogado no Decreto, como a formação por competências.

Em face do exposto, fica explícito que não ocorreu a ruptura esperada na Educação Profissional, numa comparação entre o governo do presidente Lula e o do presidente Fernando Henrique Cardoso. O que ocorreu, na realidade, foi uma

reconfiguração engenhosa por parte dos governantes que, de forma articulada e consentida, remodelaram o projeto de educação, visando a atender às determinações burguesas. Ocorreram algumas mudanças no campo da Educação Profissional, mas elas se deram de forma restrita, fato esse que tem articulação com os limites impostos pela crise do capital e com a busca em adequar a classe trabalhadora a uma nova forma de exploração do seu trabalho, atendendo, assim, as novas necessidades trazidas pelo processo de reestruturação produtiva.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: regulamentação e bases conceituais

Nesse capítulo, apresentaremos as principais mudanças verificadas no processo de estágio a partir da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), conhecida popularmente como a nova Lei do Estágio, que revogou a Lei nº 6.494/1977 (BRASIL, 1977) e o Decreto nº 87.497/1982²⁶(BRASIL, 1982), responsáveis pela regulamentação do processo de estágio. Entre as principais alterações, temos mudanças no que diz respeito à responsabilidade das partes contratantes; foram estabelecidos mecanismos de controle sobre a realização do estágio, reforçando, assim, seu aspecto educacional. Identificamos alterações, também, quanto à questão do acompanhamento, por parte da instituição de ensino, que, de acordo com a nova Lei, deve ocorrer de forma sistemática. As demais mudanças, apontaremos ao longo do texto.

3.1. A REGULAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SEUS ASPECTOS CONCEITUAIS

Ao realizarmos uma comparação da legislação relativamente ao aspecto conceitual do estágio, podemos afirmar a sua finalidade, com base na Lei nº 6.494/1977 (BRASIL, 1977), no Decreto nº 87.497/1982 (BRASIL, 1982) e na Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

²⁶ O Decreto nº 87.497/1982 regulamentou Lei nº 6.494/1977. Apesar de essa Lei ter estabelecido o prazo de trinta dias para o Poder Executivo regulamentá-la, a regulamentação só ocorreu após cinco anos, com a emissão do Decreto nº 87.497/1982.

QUADRO 2. Comparativo das Leis nº 6.494/1977, Lei nº 11.788/2008 e Decreto nº 87.497/1982.

<p>Lei nº 6.494/1977</p>	<p>Art.1 [...] § 2º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.</p>
<p>Decreto nº 87.497/1982</p>	<p>Art. 2º Consideram-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.</p> <p>Art. 3º O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe à decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.</p>
<p>Lei nº 11.788/2008</p>	<p>Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de jovens e adultos.</p> <p>§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.</p>

Fonte: Elaboração da autora, com base nas Leis nº 6.494/1977 e nº 11.788/2008 e no Decreto nº 87.497/1982.

Avaliando as concepções apresentadas, verificamos que ocorreu uma mudança no campo conceitual a respeito do processo de estágio supervisionado. A compreensão de que este deve se constituir como um ato educativo representa um ganho na legislação. Garantir, na lei, o aspecto formativo do estágio é fundamental, considerando que um dos problemas recorrentes na realização deste é a exploração da força de trabalho do estudante.

Segundo Buriolla (1995, p. 11), o estágio supervisionado

É o locus apropriado onde o aluno estagiário treina o seu papel profissional, devendo caracterizar-se, portanto, numa dimensão de ensino aprendizagem operacional, dinâmica, criativa, que proporcione oportunidades educativas que levem à reflexão dos modos de ação profissional e de sua intencionalidade, tornando o estagiário consciente de sua ação [...]

A nova Lei não traz muitas inovações para a Educação Profissional, se comparada à Lei nº 6.494/1977 (BRASIL, 1977). Por meio da sua análise, percebemos que ela adiciona diferentes aspectos do Decreto nº 87.497/1982 (BRASIL, 1982) e da Resolução CNE/CEB nº 01/2004 (BRASIL, 2004c). No entanto, um dos pontos positivos é a análise detalhada que ali é feita sobre os instrumentos e as obrigações dos sujeitos envolvidos no processo de estágio.

Com a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), fica determinado, em seu Art. 82, que ficará a cargo das instituições do sistema de ensino estabelecer normas para a realização de estágio em sua jurisdição. Baseados na determinação do citado artigo, a Resolução CNE/CEB nº 01/2004 (BRASIL, 2004c) estabelece as diretrizes para organização e para realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Em seu Art. 1º, estabelece:

Art. 1º – [...]

§1º Para os efeitos desta Resolução entende-se que toda e qualquer atividade de estágio será sempre curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela Instituição de Ensino, configurando-se como um Ato Educativo.

O Parecer CNE nº 45/1972 (BRASIL, 1972) institui a obrigatoriedade do estágio profissional supervisionado, para as habilitações profissionais técnicas dos setores primários e secundários da economia.

Foi revogado pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999 (BRASIL, 1999) que não estabelece esta obrigatoriedade. Ela dispõe, em seu art. 8º, que “a organização curricular consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola.” No art. 9º, fica definido que “a prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado”. No inciso 3º, do mesmo artigo, fica estabelecido que “a carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso.” Porém, à medida que o estágio fizer parte da organização curricular do curso, disposto como atividade curricular, deverá seguir as normas estabelecidas nos dispositivos legais, tornando-se obrigatório para os alunos.

Portanto, a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) não define, no art. 2º, a questão da obrigatoriedade do Estágio, deixando que seja definida pelas “diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e projeto pedagógico do curso.”

Apesar de a Lei de Estágio colocar a questão da obrigatoriedade como algo opcional, o estágio é adotado amplamente pelas instituições de ensino, em diferentes áreas e níveis. Existem cursos em que a própria regulamentação da profissão exige a realização do estágio como algo obrigatório; nesse caso, este é denominado estágio profissional obrigatório.

A legislação anterior determinava que, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, o estágio poderia assumir a forma de atividade de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social. Com a Lei nº 11.788/2008, o estágio passa a ser vinculado de forma mais efetiva ao projeto pedagógico do curso (PPC). Vejamos a seguir como isso se configura no Art. 2º, parágrafo 3º:

Art. 2º [...].

[...]

§ 3º As atividades de extensão, de monitoria e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Dessa forma, a Lei contribui para a construção de um vínculo mais forte no que diz respeito ao cumprimento do projeto pedagógico do curso, esclarecendo que, diante do não cumprimento desse projeto, a atividade realizada não será validada, configurando uma situação irregular de estágio. Como a já mencionada Lei nº 11.788/2008 trata do ensino superior, consultamos o regulamento do estágio curricular supervisionado para os cursos técnicos do IFRJ (IFRJ, 2010), documento esse que especifica, em seu art. 6º, o seguinte:

Art. 6º – De acordo com o definido, nos planos curriculares dos cursos técnicos, o aluno que realizar atividades de prática profissional, monitoria ou de pesquisa de iniciação científica e tecnológica, relacionadas ao exercício profissional efetivo, em áreas afins ao seu curso, antes ou durante o período regulamentar de estágio, deverá requerer à comissão de estágio o aproveitamento da carga horária total para fins de Estágio Curricular Supervisionado.

Segundo o art. 25, do *Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado para os Cursos Técnicos* do IFRJ (IFRJ, 2010), a “Comissão de Estágio é constituída pelo Coordenador de Integração Escola-Empresa, pelo coordenador de curso técnico/área profissional e pelo professor Supervisor Pedagógico de Estágio [...]”. Especificar, no regulamento institucional, que o aproveitamento das atividades descritas, anteriormente, só terá validade após o aval da comissão de estágio, de certa forma, garante que o aluno realize atividades afins à sua área de formação, evitando que essas atividades estejam desconectadas de seu curso. Entre as competências da comissão, previstas no Regulamento acima citado (IFRJ, 2010), temos:

Art. 25– [...]

§ 1º Compete à Comissão de Estágio:

- I. analisar as causas e as conseqüências [*sic*] do abandono ou desistência do estágio pelo aluno, a fim de orientá-lo e decidir pelo encaminhamento para outro estágio;
- II. analisar as causas para a rescisão de contrato de estágio por parte da empresa/instituição/organização;
- III. analisar as questões relativas ao não cumprimento dos prazos previstos neste Regulamento;
- IV. analisar as concessões no que diz respeito ao horário de turno de trabalho;
- V. analisar o Plano de Trabalho das atividades de prática profissional consideradas como estágio.

A Comissão de Estágio será consultada diante dos casos expostos anteriormente e, sempre que necessário, a Diretoria do *Campus* e/ou a Diretoria Adjunta de Ensino participará da decisão.

Ao analisarmos o art. 3º, da nova Lei de Estágio, observamos que, tanto em relação ao estágio obrigatório, como em relação ao estágio não obrigatório, fica caracterizado o vínculo de emprego, se não forem respeitados os aspectos destacados nesse artigo:

Art. 3º [...]

- I. matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;
- II. celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;
- III. compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

O efeito dessa mudança na legislação acaba contribuindo para um cuidado por parte das concedentes no que diz respeito ao cumprimento dos requisitos descritos anteriormente, diminuindo assim as brechas para falsos estágios. A legislação anterior não prescrevia, como exigência formal, o atestado de matrícula e frequência. A partir dessas mudanças e com as novas exigências, fica estabelecido que

as instituições devam estar atentas à questão da comprovação da situação do educando, entre elas, que o aluno esteja devidamente matriculado e frequentando regularmente seu curso de formação.

A lei anterior dava margem ao entendimento de que as atividades desenvolvidas pelo estagiário durante sua experiência profissional poderiam não estar articuladas à teoria ensinada na instituição de ensino. Com a nova Lei, fica estabelecida a necessidade da compatibilidade entre as atividades de estágio e o que está descrito no termo de compromisso. Caso isso não se cumpra na prática, a atividade de estágio pode caracterizar-se como contrato de emprego do educando, o que acarretaria o cumprimento dos diferentes encargos trabalhistas e previdenciários para as empresas concedentes.

No artigo 3º, parágrafo 1º, da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL/2008), fica explícita a responsabilidade da instituição de ensino, no decorrer do estágio, por meio da figura do professor orientador e pelo supervisor de estágio por parte da concedente.

Art. 3º [...].

[...]

§ 1º - O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

O supervisor de estágio e o professor orientador são dois personagens fundamentais para a realização de estágios que contribuam para a formação dos alunos. Na instituição de ensino pesquisada, verificamos que o número de professores para executar tal função é reduzido, e estes não dispõem de carga horária para o cumprimento de tal atividade. No campo de estágio, segundo o relato de alguns alunos, existem profissionais que são responsáveis pela supervisão e que não possuem formação ou qualificação para atuar como tal. Esses aspectos comprometem o bom desenvolvimento dessa atividade descrita na lei como formativa. Como realizar bons estágios sem a orientação e supervisão adequada?

De acordo com o artigo 7º, da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), ficam estabelecidas as obrigações das instituições de ensino em relação aos seus alunos estagiários. Entre as novidades, temos a atribuição específica da instituição em relação à celebração do termo de compromisso com a concedente e com o estudante.

Parece-nos que um dos objetivos do art. 7º, da nova Lei, é obrigar a instituição de ensino a realizar alguns procedimentos para a execução do estágio, tornando-o o mais autêntico possível. Para exemplificar, destacamos do respectivo artigo o seguinte inciso: “II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;”. Fica subentendido que um representante da instituição deverá realizar uma visita formal às instalações da concedente. No entanto, falta na lei um dispositivo a respeito da realização do estágio em situações adversas, como ambiente insalubre, por exemplo.

Ainda no Art. 7º, fica especificado como atribuição da instituição: “VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos”. Em relação ao IFRJ, essas normas foram instituídas com o *Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado para os Cursos Técnicos*, que entrou em vigor no ano de 2010.

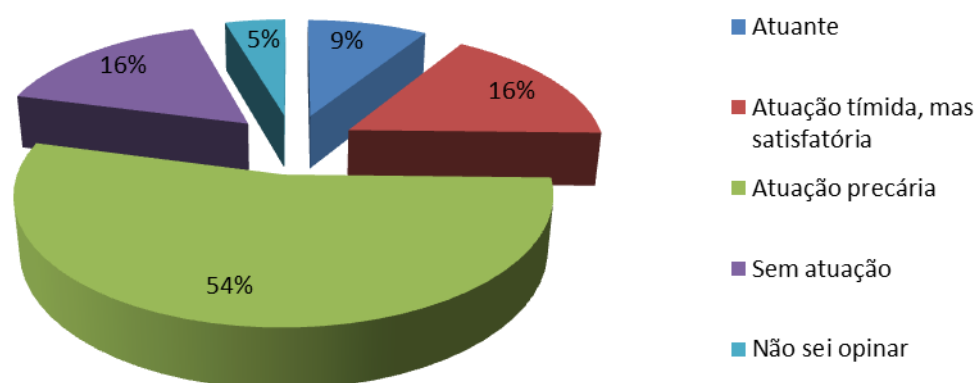
O último inciso do Art. 7º estabelece que a instituição de ensino deve “comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.” Apesar de compreendermos a importância de tal procedimento e concordarmos com o respectivo objetivo, sabemos que dificilmente essa determinação se cumprirá como descrito no artigo. No *campus* Duque de Caxias, por exemplo, não existe um período determinado para a realização de provas, como uma semana de avaliações, o que tornaria inviável essa comunicação no início do período.

A Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) determina, no seu art. 8º:

Art. 8º É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os arts. 6º a 14 desta Lei.

É fundamental que essa determinação tenha uma atenção especial da instituição de ensino, considerando as dificuldades que os alunos têm para obtenção da primeira experiência profissional. Vejamos o que estes pensam sobre a atuação da instituição no auxílio para obtenção da vaga de estágio.

Gráfico 01: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião acerca da atuação da instituição de ensino no auxílio aos estudantes para conquista de vaga de estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Fica evidente que os alunos demonstram uma certa insatisfação em relação à atuação da instituição no que diz respeito ao auxílio na conquista de vagas de estágio.

O Art. 9º, da atual Lei de estágio, é responsável por algumas mudanças, se comparado a Lei anterior:

Art. 9º As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

- I. celebrar termo de compromisso com a Instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- II. ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- III. indicar funcionários de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estágio, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- IV. contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- V. por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- VI. manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- VII. enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário (BRASIL, 2008).

De acordo com a Lei nº 6.494/1977 (BRASIL, 1977), as pessoas de direito privado, órgãos de administração pública e as instituições de ensino poderiam contratar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos ligados ao ensino público e particular. A Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008) estende isso às pessoas jurídicas de direito privado e aos órgãos da administração pública, especificando a natureza destes, podendo esta ser direta, autárquica ou fundacional e de âmbito federal, municipal ou distrital, pertencente a quaisquer poderes.

Entre as mudanças trazidas pela atual Lei do Estágio, e presentes no Art. 9º, temos a abertura de vagas para profissionais liberais de nível superior, como possíveis concedentes de estágio. Para isso, os profissionais (concedentes) devem estar devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, segundo estabelecido no referido artigo. Na Lei nº 6.494/1977 (BRASIL, 1977) era proibida a contratação de estagiários por profissionais liberais/pessoas físicas.

Para especialistas da área jurídica, essa ampliação seria interessante, pois permitiria a contratação de estagiários para novos espaços de atuação. Porém, fazemos algumas ressalvas nesse sentido, pois os estagiários podem ser utilizados como força de trabalho de baixo custo, e isso pode não chegar à instituição por diferentes motivos, entre eles a necessidade do aluno realizar o estágio para fins de certificação e o próprio desconhecimento dos seus direitos legais. Se, de fato, todo o acompanhamento da instituição de ensino ocorrer conforme prevê a legislação, práticas abusivas podem ser evitadas; mas, diante do quadro reduzido de funcionários e algumas limitações institucionais, isso pode não ocorrer.

No Art. 10, da Lei do Estágio em vigor, fica definido:

Art. 10 A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I. 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II. 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante (BRASIL, 2008).

Na Lei nº 6.494/1977 (BRASIL, 1977), a jornada de trabalho do estagiário variava entre quatro, seis e oito horas diárias, respeitando a compatibilidade com o horário das aulas. Com a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), fica estabelecido que, além de a jornada de estágio ser compatível com as atividades escolares, ela não deverá ultrapassar a carga horária definida acima, chegando, no

máximo, às seis horas diárias e trintas semanais, salvo nos casos de estágios relativos a cursos que alternam teoria e prática, como descrito no parágrafo 1º, do artigo citado acima, podendo chegar quarenta horas semanais.

No Art. 10, parágrafo 2º, da nova Lei, fica instituído que a carga horária de estágio deverá ser reduzida pelo menos à metade nos período de avaliação. Essa diminuição teria como objetivo garantir um bom desempenho do aluno no processo de avaliação. Interessante destacar que, na Lei nº 11.788/2008, não existe nenhuma especificação em relação à compensação de horas, apesar de estabelecer carga horária diária e semanal.

Na Lei nº 6.494/1977 (BRASIL, 1977), ficava definido que as instituições de ensino regulariam a duração do estágio curricular, e que este não poderia ser inferior a um semestre letivo. Não existia nenhuma especificação em relação ao período de duração do contrato de estágio, mesmo que geralmente esse não passasse de dois anos. Segundo alguns especialistas da área jurídica, havia uma preocupação do Ministério do Trabalho e Emprego em relação aos estágios com a duração acima de dois anos, partindo do princípio que as concedentes estariam se aproveitando para se utilizar de uma relação empregatícia disfarçada de estágio. Com a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), fica estabelecido, no Art. 11, que a duração máxima do estágio é de dois anos, possibilitando uma exceção apenas ao estagiário portador de deficiência.

Uma novidade da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) trata da concessão do direito do estagiário ao recesso anual pela concedente. Fica instituído, no seu Art. 13, o seguinte:

Art. 13 É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.

§1º – O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

§2º – Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano (BRASIL, 2008).

Até a criação da nova Lei, não se tinha referência, na legislação, sobre a possibilidade de se conceder recesso ao estagiário. A indicação de que haja uma priorização para que esse período de recesso seja gozado nas férias é muito interessante, mas a utilização, no referido artigo da palavra “possibilidade”, abre margem para que esse período não seja especificamente o das férias escolares, o que é preocupante.

Em relação ao parágrafo 2º, do respectivo artigo, entendemos que a garantia do recesso para os alunos que estiverem estagiando a menos um ano é outro ponto positivo na nova Lei. Esse direito seria muito similar ao disposto na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)²⁷, no que diz respeito a férias proporcionais.

No art. 17, da nova Lei de estágio, fica definido o número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes, a saber:

Art. 17 O número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções:

- I. de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário;
- II. de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários;
- III. de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários;
- IV. acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários (BRASIL, 2008).

Considerávamos este um dos ajustes centrais na Lei nº 11.788/2008 (BRASIL/2008), pois o referido artigo parece estabelecer uma certa proporcionalidade entre o pessoal empregado e os estagiários. Esse tipo de ajuste na legislação acabaria por reprimir formas de precarização da força de trabalho dos estudantes estagiários, impedindo, assim, que estes sejam admitidos na instituição concedente em substituição de pessoal permanente. No entanto, numa leitura mais detalhada desse artigo, verificamos no parágrafo 4º que essa proporcionalidade não se aplica aos estágios de nível superior e de nível médio profissional. Diante do

²⁷A CLT é a principal norma legislativa brasileira referente ao Direito do trabalhador.

exposto, passamos a desconsiderar a relevância dessa mudança que nos parece inexpressiva.

Após realizarmos uma breve apresentação dos pontos centrais da nova Lei de estágio, percebemos as diferentes especificações que ela traz em relação a alguns aspectos, como o acompanhamento da supervisão, a exigência da comunicação da Escola com as concedentes em diferentes momentos, a exigência da confecção de relatórios por parte dos alunos e pelas concedentes, a avaliação das instalações das empresas concedentes pela instituição de ensino, entre outras. Isso indica algumas imposições importantes para o estabelecimento de maior controle em relação ao processo de estágio. Porém, também fica explícita, em alguns pontos, maior flexibilidade na legislação; um bom exemplo seria a abertura para que profissionais liberais de nível superior fossem aceitos como concedentes.

Com a indicação de que a instituição de ensino deve elaborar normas complementares para a realização do estágio, um regulamento institucional deve complementar a nova Lei. Avaliamos essa autonomia de forma positiva, por considerarmos que a instituição de ensino poderá fazer os ajustes e considerações que julgar necessárias para o bom funcionamento do estágio, de acordo com suas necessidades.

A Lei anterior não fazia observações em relação ao não cumprimento do aspecto formativo do estágio, utilizado como instrumento de aprendizagem. A Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) deixa esse aspecto bem definido, estipulando, inclusive, que, no caso de o estágio não estar em consonância com as determinações legais, caracteriza-se vínculo de emprego, dando aos estagiários direitos da legislação trabalhista e previdenciária. Caso a concedente fira alguns dos aspectos legais instituídos pela nova Lei, terá como sanção o impedimento de receber estagiários por dois anos.

Também, fica especificado na nova Lei que, no caso dos agentes de integração, o não cumprimento de algumas determinações legais, como a indicação de estagiários para a realização de atividades relacionadas à sua área de formação, bem como a indicação de estagiários matriculados em cursos onde não existe a previsão

do estágio, indicaria abertura de processo por meio do qual os responsáveis por tais atos responderiam por eles civilmente.

Um ponto questionável da nova Lei de estágio é que, apesar da responsabilização das concedentes ou dos agentes de integração diante do descumprimento da legislação, não existe nenhuma especificação em relação à responsabilização das instituições escolares em face de possíveis falhas. O que, do modo como entendemos, dá margem para que alguns preceitos básicos possam ser descumpridos pela instituição, passando despercebidos na atividade de estágio, comprometendo, assim, o seu aspecto formativo.

Após uma breve análise da Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), e traçando um comparativo com alguns aspectos da legislação anterior, percebemos que ocorreram avanços e retrocessos.

Diante dos aspectos apresentados, compreendemos ser essencial para o bom andamento do processo de estágio que a instituição de ensino e a empresa concedente pautem seu trabalho pelos indicativos da legislação, pois somente com o comprometimento de todos os agentes envolvidos será possível proporcionar ao aluno uma experiência de estágio de fato formativa; caso contrário, o estágio será uma atividade desconectada do currículo e irrelevante na formação do aluno.

3.2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ELEMENTO ARTICULADOR DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Uma das principais expectativas que se tem a respeito do estágio supervisionado é que ele possibilite a articulação entre teoria e prática. Porém, devemos estar atentos para que o conceito de prática não seja utilizado de forma utilitária. Segundo Sánchez-Vásquez (2007, p. 27; 32), a verdadeira práxis se configura numa “atividade consciente, objetiva, social transformadora.” Quando nos referimos a uma prática utilitária, nós a compreendemos de forma empobrecida, uma prática que não se baseia na reflexão, no apoio teórico; seria uma ação despida de reflexão, em que teoria e prática não estão entrelaçadas. Esse tipo de atividade prática, no processo de estágio, acaba sendo muito recorrente, considerando que,

dentro dessa relação, a articulação entre esses dois eixos muitas vezes não ocorre como esperado, de forma reflexiva e consciente. Sánchez-Vásquez (2007, p. 262) nos auxilia na compreensão do conceito de práxis: “[...] práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

Poderíamos dizer que, dentro do processo de estágio, existe uma espécie de fetiche da prática²⁸. Utilizamos essa expressão baseados na concepção de “fetichismo da mercadoria”, criada por Marx. O autor utiliza esse termo em sua obra *O Capital* para explicar o fenômeno de supervalorização da mercadoria. Segundo Marx, a mercadoria, ao final do processo de produção, alcançaria um valor de venda irreal, superestimado, perdendo, assim, sua relação com o trabalho, ganhando vida própria, como se tal valor não pudesse ser estimado e essa mercadoria não tivesse origem no trabalho humano.

O fetiche da prática seria uma idealização que os diferentes sujeitos envolvidos no processo de estágio têm a respeito do seu aspecto prático. Ao longo da pesquisa, identificamos, no discurso de alunos, professores, coordenadores de cursos e orientadores de estágio, que a realização do estágio supervisionado seria indispensável para a formação dos alunos como bons profissionais. Acreditamos que parte desse fetiche a respeito da atividade prática vem como herança das principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

No taylorismo/fordismo existia uma grande valorização do aspecto prático do trabalho, a experiência era muito valorizada, com pouca exigência em relação à escolaridade. Aspectos como observação, repetição e memorização eram considerados essenciais para a aprendizagem, pois não era necessário compreender as diferentes partes da produção; os trabalhadores atuavam como executores e realizavam parte do processo de trabalho, o que era facilitado pela presença dos

²⁸ A categoria fetiche da prática foi criada pelo professor Dr. José dos Santos Souza em sua pesquisa sobre estágio supervisionado desenvolvida junto ao grupo de pesquisa GTPS.

aparatos tecnológicos, que tornavam a intervenção do trabalhador cada vez mais reduzida.

Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, do descaso com a formação do profissional da educação, que também não mais fazia do que apresentar a sua prática para ser imitada (KUENZER, 2002, p. 2).

Nesse contexto, a experiência era considerada fundamental no mundo do trabalho, e o processo educativo tinha menor relevância. Kuenzer (2002, p. 2) nos auxilia nesse sentido ao explicar:

Os processos escolares reproduziam, de modo geral, essa concepção, objetivando a memorização de conteúdos compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, sobre os quais a inteligência do aluno não intervém; apenas observa, repete, memoriza e reproduz. Os conhecimentos, requisitos para a execução de atividades práticas, nos cursos médios e superiores voltados para a formação profissional, eram ensinados na sua dimensão teórica durante a maior parte do curso; o espaço para supostamente aprender a prática, na sua dimensão de fazer, ocorria ao final do percurso formativo, através do estágio, ficando a articulação entre teoria e prática por conta do aluno.

Acreditamos, assim, que o fetiche da prática se intensificou, a partir do modelo de produção taylorista/fordista, acarretando reflexos, ainda hoje, com a idealização do aspecto prático do estágio. Porém, com a mudança do modelo produtivo e a substituição da base rígida para um modelo mais flexível, com as novas experiências na organização da indústria, temos impactos e mudanças na vida social, dando origem ao que David Harvey denominou de um novo modelo de acumulação flexível.

O modelo flexível traz consigo diferentes demandas em relação à formação, visando o desenvolvimento e a preparação dos trabalhadores para atender as novas exigências da produção e da vida social. Com isso, cresce a necessidade de profissionais flexíveis, aptos para resolver situações não previstas, proativos.

Se, sob a ótica das formas de organização e gestão da força de trabalho através de procedimentos baseados no toyotismo, o uso flexível da força de trabalho resulta em intensificação e precarização, ou seja, um uso cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho, do ponto de vista dos processos educativos propostos para o desenvolvimento de

competências há possibilidades que não podem ser desconsideradas. Talvez a mais importante delas seja a mudança de eixo na relação entre trabalho e educação, que deixa de priorizar os modos de fazer para contemplar a articulação entre as diferentes formas e intensidades de conhecimento, tácito e científico, com foco no enfrentamento de situações não previstas (KUENZER, 2002, p. 4).

Diante da nova necessidade de resolver situações imprevistas, o trabalhador deve estar sempre preparado. Para isso, é indispensável que ele tenha conhecimentos práticos e científicos; o domínio parcial de um desses conhecimentos não é mais suficiente para o trabalhador de novo tipo.

A prática, portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, aproxima-se do conceito de *práxis*, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico (KUENZER, 2002, p. 5).

Em decorrência dessas mudanças, como evidenciou Kuenzer, as novas competências exigidas do trabalhador acabam confluindo para o conceito de *práxis*, o que é contraditório, considerando que esse mesmo trabalhador terá uma visão muito mais crítica e apurada sobre o processo de trabalho, devendo utilizar seu pensamento mais complexo a serviço do capital, contribuindo, assim, para a exploração de sua força de trabalho. Diante disso, criam-se novas estratégias que fazem parte do modelo flexível e visam capturar a subjetividade desse trabalhador de forma que este mobilize todo o seu conhecimento a favor do capital.

Percebemos com nossa pesquisa que, apesar de os diferentes sujeitos envolvidos no processo de estágio considerarem a relação entre teoria e prática uma das categorias centrais na formação, esses dois elementos são vistos de forma fragmentada, principalmente pelos alunos, como se ocorresse, durante o processo de formação, um momento destinado apenas à teoria e outro destinado ao desenvolvimento da prática, como se esses dois elementos não se complementassem em diferentes aspectos. Categorizamos esse fenômeno como *cisão entre teoria e prática*.

Por meio da análise das respostas dos alunos a respeito da definição do estágio supervisionado, encontramos a indicação de que esse seria o momento onde a teoria aprendida no curso é aplicada na prática. Vejamos algumas respostas:

É o momento de colocar em prática aquilo que aprendemos teoricamente na escola (ALUNO 2).

Um período em que o aluno pode experimentar na prática e intensivamente o que aprendeu no curso (ALUNO 3).

O momento em que ponho em prática conhecimentos adquiridos em sala, e ganho conhecimentos práticos (ALUNO 4).

Uma forma de colocar em prática o que aprendi na teoria e me apresentar ao mercado de trabalho, também sendo uma forma de mostrar se realmente é aquilo que quero (ALUNO 5).

Primeira inserção no mercado de trabalho. A chance de praticar tudo o que aprendemos em sala de aula durante o curso. Também a chance de poder ser efetivado (ALUNO 6).

Segundo Sánchez-Vásquez (2007, p. 251), mesmo com as diferenças entre teoria e prática, elas não se encontram em condições opostas e sim complementares. A prática seria responsável pela validação da teoria e pela superação de suas limitações por meio do seu desenvolvimento com novos aspectos e soluções, oriundos do resultado real da práxis.

A dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim último da teoria, evidenciam que a prática concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela (SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, 2007, p. 257).

Diante do exposto, percebemos que o estágio supervisionado é visto e tratado como uma atividade prática e isolada, responsável por levar o conhecimento teórico ao campo da prática. Existe pouca reflexão crítica dessa experiência, o que ficou evidenciado nos depoimentos recolhidos por meio de nossa pesquisa. Não identificamos, de forma geral, no processo de estágio, o movimento dialético, onde o *saber* e o *saber sobre o fazer* devem ocorrer o tempo todo e estar em constante interlocução para que a práxis se estabeleça. Compreendemos, então, que seria um ponto fundamental a ser aperfeiçoado no processo de estágio: no que diz respeito à

relação teoria-prática, a superação da cisão entre esses dois elementos que, no nosso entendimento, são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e preparados para enfrentar as adversidades da vida e de um mercado de trabalho cada vez mais hostil.

4. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO IFRJ

Apresentamos, neste capítulo, o funcionamento da atividade de estágio dentro do IFRJ/D. Caxias e seus diferentes sujeitos, demonstrando a perspectiva de cada um dos envolvidos no processo de realização do estágio e discutindo algumas apreensões sobre a atividade de estágio, tomando como referência o que nos revelou o campo de pesquisa.

4.1. SUJEITOS ENVOLVIDOS, SUAS ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES

Foram sujeitos de nossa pesquisa o responsável pela Coordenação de Integração Empresa/Escola (COIEE); Diretor de Ensino; coordenadores dos cursos pesquisados; alunos dos cursos técnicos de nível médio, do último e penúltimo períodos; docentes orientadores de estágio; professores dos cursos pesquisados.

4.1.1 A Coordenação de Estágio

Iniciaremos nossa análise a respeito do desenvolvimento da atividade de estágio supervisionado do IFRJ/D. Caxias pelo setor responsável pela gestão dessa atividade no *Campus*. Trata-se da Coordenação de Integração Escola-Empresa (CoIEE), como visto anteriormente. Cada *Campus* do IFRJ possui uma CoIEE.

Entre algumas das principais atribuições da CoIEE, temos o contato com empresas concedentes para o estabelecimento de parcerias e a orientações aos alunos em relação ao processo de estágio. De acordo com o Regulamento de estágio da instituição (IFRJ, 2010), são atribuições da CoIEE:

- I. o credenciamento de empresas;
- II. a divulgação de estágios disponíveis;
- III. o encaminhamento e o acompanhamento dos alunos estagiários;
- IV. realizar as inscrições dos alunos aptos a se apresentarem no Seminário de Estágio;
- V. organizar a documentação para apresentação de cada sessão do Seminário de Estágio;
- VI. encaminhar à Secretaria de Ensino Médio e Técnico (SEMT), a relação dos alunos que apresentaram o Seminário e as respectivas Fichas de Avaliação e Frequência.

A CoIEE possui um papel central na organização da atividade de estágio supervisionado. Apesar de o setor ter diferentes atribuições, a sua atividade mais conhecida é a captação e a divulgação das vagas de estágio. Para divulgação, são utilizados um quadro de avisos e um perfil criado na rede social *facebook* com o nome CoIEE.

O aluno pode conseguir sua vaga com o auxílio da instituição ou por meios próprios, o que acaba sendo mais comum, como veremos adiante. Algumas empresas concedentes exigem que o estudante, antes de realizar o processo seletivo, apresente uma declaração da instituição de ensino ratificando sua matrícula e liberação para realização do estágio supervisionado.

Após ser aprovado no processo seletivo, o aluno deve se dirigir à CoIEE para ser orientado a respeito dos documentos exigidos pela empresa e pelo setor. Esses documentos são necessários para oficializar a atividade de estágio. O aluno recebe um kit contendo, entre outros documentos, o *Termo de Compromisso de Estágio* e uma ficha denominada *plano de atividades*. Esses documentos devem ser levados à empresa concedente e preenchidos pelo supervisor de estágio responsável pelo aluno. Após essa etapa, a documentação deverá retornar para avaliação da CoIEE e da Coordenação de Curso. O Coordenador de Curso será responsável por verificar se as atividades descritas pelo Supervisor de Estágio estão em consonância com o curso de formação do aluno. Caso não seja identificado nenhum problema em relação às

atividades, a documentação é devolvida à CoIEE, e o aluno estará apto a iniciar seu estágio.

Quando a empresa concedente não possui convênio com o IFRJ, é realizada uma visita de aproximação do Coordenador do Curso, junto a Coordenadora da CoIEE, para avaliar a viabilidade de se estabelecer convênio.

O *kit* fornecido ao aluno estagiário, no início do processo, contém: a) o termo de compromisso de estágio; b) um plano de atividades; c) uma ficha de frequência e avaliação do estágio; d) um manual para auxiliar na elaboração do relatório de estágio; e) uma ficha cadastral com os dados do aluno, a qual deverá ficar arquivada na CoIEE.

A ficha de avaliação e frequência deverá ser entregue ao supervisor de estágio, retornando à instituição devidamente preenchida e assinada por ele, após a conclusão das 480 horas de atividade. Assim que finaliza o estágio, o aluno deve agendar junto ao seu orientador o dia para apresentação do relatório em um seminário de estágio. Para isso, é necessário que o mesmo tenha concluído o relatório de estágio.

Existe uma orientação, por parte dos coordenadores de curso e orientadores, de que o relatório deve ser construído ao longo da atividade de estágio, evitando deixar sua elaboração apenas para o final do curso. No entanto, os estudantes afirmam ter dificuldade de conciliar a redação do relatório, as atividades escolares e a realização do estágio. No depoimento dos orientadores de estágio, fica ilustrada as dificuldades que os alunos têm na organização e na redação desse relatório, que acaba sendo tratado como mais uma burocracia do curso. Percebemos, ainda, que existem divergências em relação a manter a obrigatoriedade ou não desse relatório.

Ao finalizar todas as etapas referentes à atividade de estágio, o aluno deve procurar à CoIEE e responder a um questionário²⁹ avaliativo sobre sua

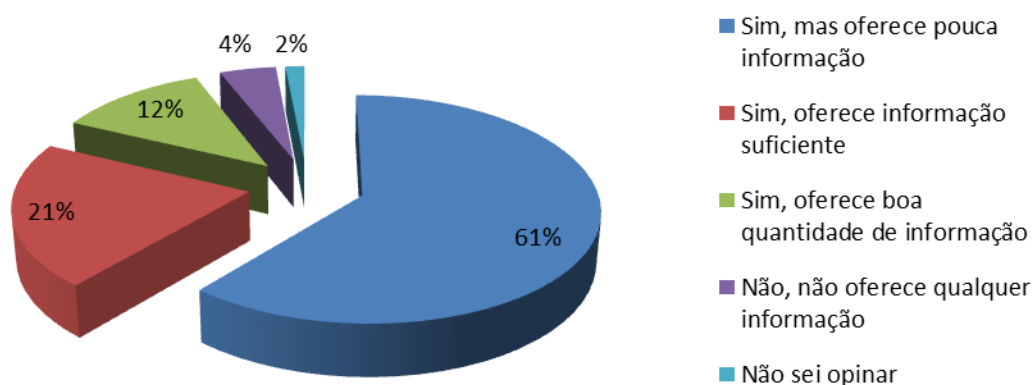
²⁹ Infelizmente só tomamos conhecimento desse documento no estágio final da pesquisa, o que não nos permitiu incorporar ao material coletado por falta de tempo hábil.

experiência. Esse questionário permite que o aluno avalie a empresa concedente e seu curso de formação, o que consideramos importantíssimo como forma de retorno e aperfeiçoamento tanto da atividade de estágio como do próprio curso. Observamos que, por vezes, o Coordenador de Curso acaba não tomando ciência de tal avaliação e a ficha contendo o questionário é encaminhada para fora do *Campus*, para um setor responsável por transformar essas informações em dados estatísticos.

Atualmente, a CoIEE possui um quadro com dois funcionários concursados, incluindo a Coordenadora responsável pelo setor. Junto com esses funcionários, o setor conta com o suporte de dois monitores de apoio³⁰. Os monitores são alunos da instituição que recebem bolsa auxílio no valor de R\$400,00 mensais e que atuam no atendimento ao público e outras atividades de apoio ao setor.

Diante do número crescente de alunos e um quadro reduzido de funcionários e das diferentes atividades realizadas pelo setor, algumas tarefas acabam sendo prejudicadas. De acordo com os alunos, a instituição oferece pouca informação sobre vaga, como demonstrado no Gráfico 01.

Gráfico 02: Percentual de Docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo, segundo indicação se a instituição de ensino oferece informações sobre vaga de estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

³⁰ O Programa de Monitoria de Apoio é destinado para o auxílio financeiro de alunos em situação socioeconômica desfavorável.

Muitos alunos relatam não saber onde buscar vaga de estágio, pois tem dificuldade de identificar empresas que ofertem oportunidades em sua área de formação. Isso se agrava com o número insuficiente de informações sobre vaga de estágio. O aluno, que já encontra barreiras para seu ingresso num mercado de trabalho excludente e seletivo, enfrenta mais esse desafio devido as deficiências institucionais.

Para compreendermos melhor a realidade do *Campus*, solicitamos a CoIEE informações referentes ao número de empresas concedentes cadastradas pela Instituição. A esse respeito, vejamos a Tabela 01.

Tabela 02: Número de empresas concedentes cadastradas na CoIEE/IFRJ, por curso - 2013

CURSO	Nº
Polímeros	51
Petróleo e Gás	39
Manutenção e Suporte em Informática	25
Segurança do Trabalho	52
TOTAL	167

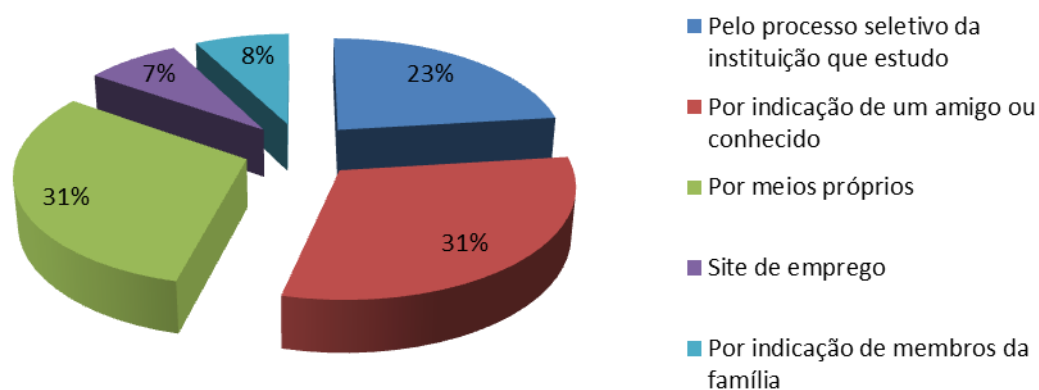
Fonte: IFRJ/D. Caxias/CoIEE

Aparentemente, o número de empresas conveniadas parece não ser tão reduzido. No entanto, por intermédio da observação da gestão das atividades de estágio, percebemos que essas empresas não possuem parceria apenas com o IFRJ/D.

de Caxias, o que acarreta grande concorrência nos processos seletivos, que são cada vez mais rigorosos e burocráticos. Além disso, os relatos dos alunos demonstram, com frequência, a ocorrência de outras questões que acabam por atrapalhar a obtenção da vaga de estágio, entre elas, o descompasso entre o calendário escolar – alterado em função da reposição de aulas, por conta da última greve – e os processos seletivos das empresas que, geralmente, ocorrem no início e no meio do ano.

Identificamos, ainda, que grande parte dos alunos acaba assumindo a responsabilidade pela obtenção da vaga de estágio; considerando que o estágio é uma exigência curricular, essa responsabilidade não deve ser transferida ao aluno.

Gráfico 03: - Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação de como conseguiu vaga de estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Apenas 23% dos alunos que estão realizando estágio dizem ter obtido vaga por meio de processo seletivo da instituição de ensino. Os outros 77% foram obtidos de diferentes formas.

É possível inferir, mais uma vez, que na perspectiva dos alunos, a atuação da instituição, no que tange à captação de vagas de estágio, tem sido insuficiente. Uma forma de melhorar essa atuação seria o desenvolvimento de uma pesquisa realizada pela CoIEE para levantar a quantidade necessária de concedentes

cadastradas para atender o quantitativo de alunos aptos à estagiar por curso. Considerando a média de vagas ofertada pelas empresas por ano, o tempo médio de estágio e a concorrência nos processos seletivos, chegar-se-á, assim, a um número adequado de empresas concedentes.

Como mencionado anteriormente, participaram de nossa pesquisa cerca de 30% dos alunos de diferentes cursos, aptos para estagiar, ou seja, alunos cursando último e penúltimo período. Constatamos que 76% dos alunos participantes ainda não realizaram estágio. A nova Lei de estágio (BRASIL, 2008) define, no Art. 6º, que “O local de estágio pode ser selecionado a partir do cadastro das partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração”. Percebemos, assim, que existe uma determinação legal em relação à responsabilidade da instituição de ensino disponibilizar cadastros de campos de estágio para o aluno.

Ao longo da pesquisa, observamos a realização de alguns eventos referente à atividade de estágio, no *Campus*, entre eles uma atividade com alunos egressos que vem sendo organizada pelas CoIEEs nos diferentes *campi* do IFRJ. Foram organizadas, também pela CoIEE, junto com a equipe da COTP, duas palestras para os alunos sobre o tema mercado de trabalho. Além dessas atividades, ocorreu no *Campus* uma das reuniões do Conselho Acadêmico de Ensino Técnico, que possuía como ponto de pauta o tema *Estágio Supervisionado e Seminário de Estágio*, discutindo a obrigatoriedade dessas duas atividades. Infelizmente, até o presente momento, não obtivemos retorno sobre as decisões tomadas a esse respeito.

Observamos, por meio da análise dos dados e das observações, que ocorreu uma reorganização do trabalho na CoIEE. Com a atual coordenação, esse Setor avançou em relação à organização e ao atendimento aos alunos. No entanto, baseado em nossas observações e nos relatos dos sujeitos envolvidos na atividade de estágio, apresentamos algumas considerações sobre os principais aspectos a serem aperfeiçoados, entre eles:

1. ampliar o número de vagas de estágio, estabelecendo novas parcerias com empresas concedentes;

2. divulgar amplamente informações sobre estágio, explicando seu funcionamento e suas principais exigências;
3. informar os direitos e deveres dos alunos estagiários com foco na nova legislação;
4. conscientizar os alunos a respeito do que se espera da atividade de estágio, principalmente de seu caráter formativo, como instrumento teórico-prático;
5. fornecer maiores informações em relação às empresas concedentes; muitos alunos demonstram estar perdidos a esse respeito;

Talvez, se a Ficha de Avaliação de Atividade de Estágio fosse disponibilizada aos orientadores, aos coordenadores de curso, à Coordenação Pedagógica, à Direção de Ensino, melhorias pudessem ser apontadas a partir da análise dos elementos contidos nesse documento. A reflexão da própria prática costuma trazer bons resultados para o processo de trabalho. Nesse sentido, repensar as práticas pedagógicas e administrativas com base na avaliação objetiva dessas práticas é um passo significativo para o aperfeiçoamento técnico e operacional de qualquer trabalho, especialmente do trabalho pedagógico relacionado ao estágio supervisionado.

4.1.2 Os Coordenadores de Curso

Para a realização da pesquisa, entrevistamos todos os coordenadores de curso do IFRJ/D. Caxias, inclusive do Curso Técnico em Química que, por ser um curso novo nesse Instituto, não possui alunos nos dois últimos períodos e ficou fora de nosso campo de coleta de dados. No entanto, consideramos importante entrevistar esse coordenador, pois ele foi aluno da instituição e já atuou como orientador de estágio.

São atribuições do Coordenador de Curso, segundo o *Regulamento Interno de Estágio do IFRJ* (IFRJ, 2010):

Art. 21 - [...]

- I. atuar, junto à CoIEE, como elemento de ligação entre essa coordenação e os orientadores pedagógicos de estágio;
- II. avaliar o plano de estágio dos alunos do curso técnico o qual coordena;
- III. organizar a apresentação oral, a critério de cada curso técnico e designar os professores que acompanharão o aluno em sua apresentação oral.

Observamos que, apesar de o Coordenador de Curso ter algumas atribuições específicas em relação à atividade de estágio, como disposto acima, muitas vezes, ele acaba atuando como orientador de estágio, devido ao número reduzido de professores da área técnica.

De forma geral, os coordenadores de curso consideram a realização do estágio supervisionado como uma atividade muito importante para a formação do aluno como técnico. Apesar dessa opinião, dois coordenadores fizeram ponderações interessantes a esse respeito.

- O perfil diferenciado de alguns alunos que encontram dificuldades para ingressar no mercado, como alunos em idade avançada e alunos muito jovens;
- Dificuldade de conciliar o horário de trabalho com o estágio. Para os alunos trabalhadores isso é inviável e fica difícil até mesmo quando o aluno termina de cursar as disciplinas, pois os estágios são ofertados no horário diurno, obrigando o aluno a optar entre estagiar e trabalhar;
- O número insuficiente de vagas de estágio, considerando a demanda de alunos que precisam realizar tal atividade. A ampliação do número de convênios seria algo fundamental de acordo com os coordenadores;

Segundo o Coordenador do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, dependendo da área de atuação, existe maior dificuldade de um aluno jovem

conseguir estágio, pois as atividades realizadas pelo estagiário em determinadas áreas são de grande responsabilidade e, nesses casos, as empresas concedentes dão preferência a um perfil de estagiário um pouco mais maduro, com idade mais avançada. Baseado nesse tipo de dificuldade, entre outros problemas o Coordenador considera injusto atrelar a obtenção do diploma à exigência do estágio, ratificando que é a favor da flexibilização em relação a tal obrigatoriedade.

Quando questionado sobre o grau de importância do estágio na formação do aluno, o coordenador do Curso Técnico em Química ponderou que o estágio pode ser essencial ou não para a formação de um técnico, dependendo de sua área de atuação e das condições de contato com atividades práticas que o curso oferece. De acordo com ele, se for possível que o aluno realize a parte prática dentro da própria instituição de ensino, o estágio pode ser dispensável. No entanto, principalmente para os cursos voltados para a área industrial, dificilmente a instituição poderá garantir a realização de atividades práticas, pois ficam inviabilizadas pelo valor dos equipamentos necessários.

Observamos que existe uma expectativa muito grande a respeito da atividade de estágio, como se todos os estágios possibilitassem ao aluno a ampliação de conhecimentos e a articulação entre teoria-prática.

De acordo com os coordenadores, entre os aspectos positivos da realização do estágio, estão:

- Possibilidade de o aluno ampliar seus conhecimentos práticos, vivenciando, por meio do estágio, o cotidiano de um profissional de sua área de formação;
- Aprimorar e desenvolver habilidade, como trabalho em equipe e relacionamento interpessoal;
- A possibilidade de se relacionar com profissionais da área de formação que não são seus professores, tendo cobranças diferentes das que são feitas dentro da instituição de ensino.

- Ter uma relação real com o mercado de trabalho, passando pelas dificuldades e problemas na prática e não só no ambiente que é montado dentro da instituição. De acordo com alguns coordenadores é por meio da atividade de estágio que muitos alunos avaliam se, de fato, possuem afinidade com o curso;
- A experiência do estágio acaba gerando mais segurança para o aluno, que se enxerga mais autônomo, capaz e independente.

Entre os principais elementos destacados pelos coordenadores como negativos em relação ao estágio temos:

- O número reduzido de empresas conveniadas ao IFRJ *Campus D. Caxias*, o que implica na dificuldade de conseguir vaga de estágio;
- A precariedade de alguns estágios;
- A queda no rendimento escolar dos alunos;
- A exigência de experiência e, muitas vezes, domínio de língua estrangeira;
- Ausência de políticas públicas que incentivem a contratação de estagiários.

De acordo com os coordenadores de curso, para melhoria da atividade de estágio, é fundamental a ampliação do número de convênios com empresas e um envolvimento maior dos profissionais com essa atividade. O número reduzido de professores na área técnica em alguns cursos acaba atrapalhando as visitas de aproximação com novas empresas. Eles destacam, ainda, a necessidade de aprovar e contabilizar a carga horária de orientação de estágio, possibilitando ao professor que atua como orientador que essa carga horária seja computada como atividade docente da mesma forma que as demais atividades curriculares, tais como aulas teóricas, aulas práticas. Talvez isso diminuísse a indisposição de muitos professores para assumirem a tarefa de orientação de estágio.

Ao definir estágio supervisionado e suas expectativas em relação a tal atividade, alguns coordenadores o apontaram como sendo um complemento da parte prática do curso, possibilitando ao aluno se preparar para enfrentar o mercado de trabalho. Outros destacaram que o estágio permitiria a aplicação prática de tudo que o aluno aprendeu ao longo do curso, na teoria. De forma geral, o estágio seria importante, porque possibilitaria a articulação entre teoria e prática, além de possibilitar a vivência profissional que se configura como aprendizado para o aluno.

O estágio, quando é bom, e agrega; quando o estágio é ruim, serve para a pessoa só concluir o curso; mas, por outro lado, também atrasa aquela pessoa, né? Então, eu acho que flexibilizar é a melhor forma. De acordo com a necessidade do aluno, do interesse do aluno, também, e da facilidade de ele conseguir o estágio [...] (Coordenador de Curso A).

Os coordenadores fizeram uma diferenciação entre o interesse demonstrado pelos alunos de cursos integrados ao Ensino Médio e pelos de cursos concomitante/subsequente ao Ensino Médio. Os alunos dos cursos concomitantes demonstram maior interesse em realizar o estágio, pois, geralmente, são trabalhadores ou alunos com idade mais avançada que buscam, no curso técnico, a oportunidade de ampliar suas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho ou de ampliação de renda. Para essas pessoas, o estágio significa a possibilidade de estabelecer um primeiro contato com a nova área de formação, e muitos criam a expectativa de serem contratados pela empresa. Já para os alunos de cursos integrados ao Ensino Médio, essa atividade acaba sendo, muitas vezes, uma burocracia a ser cumprida, pois os jovens têm como objetivo obter sólida formação geral que lhes garanta acesso à universidade. Apenas alguns alunos se identificam com a área técnica e pretendem nela seguir carreira. Esses veem o estágio como algo importante para sua formação.

Talvez, o desenvolvimento de um olhar mais crítico, por parte dos coordenadores, em relação à atividade de estágio, pudesse contribuir para o melhor desenvolvimento dessa atividade. Afinal, são eles que têm como atribuição atentar para a identificação de possíveis irregularidades no desenvolvimento do estágio, garantindo que essas atividades, de fato, constituam uma experiência pedagógica

relevante na formação do técnico e não se configure como uma espécie de trabalho precário.

Além dessa visão mais crítica, o bom cumprimento de atribuições de rotina - tais como manter contato próximo com os alunos, participar de visitas ao campo de estágio, participar de visitas de aproximação com empresas concedentes e avaliar com rigor os planos de atividade dos estagiários – auxilia, significativamente, para a melhoria do desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado no *Campus*.

4.1.3 Os Professores Orientadores de Estágio

A figura do orientador é de grande importância no processo de realização do estágio. Assim que o aluno inicia sua experiência na empresa concedente, ele deve escolher um professor da instituição de ensino que será responsável por sua orientação, como descrito anteriormente. Atualmente, todos os orientadores são professores de disciplinas da área técnica. De acordo com o Regulamento, o orientador de estágio deve ser escolhido em comum acordo entre o aluno estagiário e o Coordenador do Curso; porém, observamos que, na prática, o aluno faz essa escolha sozinho, buscando o coordenador apenas quando encontra alguma dificuldade com estágio ou em relação ao processo de orientação. As funções do orientador de estágio, segundo o *regulamento de estágio do IFRJ*, são:

Art. 23 – [...]

I – orientar o aluno-estagiário quanto às normas de conduta no local de estágio;

II – esclarecer dúvidas relativas às atividades exercidas no estágio;

III – orientar o aluno no que diz respeito à correta interpretação das Normas para a Elaboração do Relatório Técnico de Estágio do Instituto Federal do Rio de Janeiro;

IV – auxiliar na elaboração, avaliar e assinar a versão final do Relatório Técnico de Estágio;

V – orientar o aluno sobre as normas de conduta e de linguagem a serem observadas durante a Exposição Oral do Seminário de Estágio;

VI – assistir a apresentação oral do aluno no seminário de estágio ou designar um substituto;

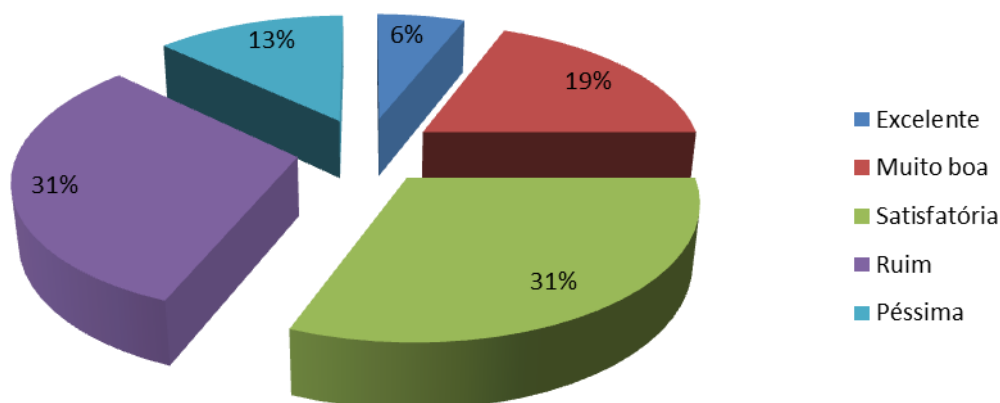
VII – devolver à COIEE os Relatórios de Estágios dos alunos que apresentarem seminário e suas respectivas planilhas de aprovação (IFRJ, 2010).

Verificamos, por meio da análise dos dados coletados, que por vezes o aluno realiza todo o processo de estágio sem o acompanhamento do orientador, pois acredita que esse profissional deverá auxiliar apenas na elaboração do *Relatório Final de Estágio*. Percebemos que faltam clareza e informação em relação a esse papel.

É... Os Orientadores de estágio, na verdade, é... Hoje, eles começam a atuar, basicamente, praticamente, depois que o aluno termina o curso, “né?” Termina o estágio, porque aí, eles vão procurar o professor orientador, “né?” E perguntar como é que faz o relatório. As dificuldades... Quando, na verdade, deveria ser logo no começo, “né?”: ele começou a fazer o estágio, ele deveria estar procurando o professor. Mas o aluno também não procura, ele deixa para fazer isso em cima da hora... Quando terminou, ele “ó terminei o estágio, queria fazer o relatório, você é meu professor orientador...” Entendeu? (Coordenador de Curso A)

Essa prática é recorrente e acaba por comprometer consideravelmente a atividade de estágio, pois o papel do orientador é central no processo de acompanhamento do aluno. Como visto anteriormente, no momento do seu ingresso no campo de estágio, o aluno deveria ser orientado em relação à conduta a ser adotada como estagiário, além do esclarecimento de dúvidas relativas às atividades a serem realizadas na empresa concedente.

Gráfico 04: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião acerca da orientação de estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Conforme podemos verificar no Gráfico 03, de acordo com a avaliação dos alunos acerca da orientação de estágio, as dificuldades enfrentadas não são expressas de forma clara, pois 56% desses alunos a avaliam de forma positiva, contra 44% que a avaliam de forma negativa. Esse dado é curioso, pois tínhamos a expectativa de que a maioria dos alunos avaliasse a orientação de estágio de forma negativa, como ruim ou péssima, uma vez que as entrevistas e a observação nos deram a entender que havia muitas dificuldades no processo de orientação de estágio.

Em relação à obrigatoriedade da realização do estágio, apenas o Coordenador do Curso de Manutenção e Suporte em Informática (PROEJA) diz não ser a favor dessa regra para o curso em que atua, devido às dificuldades enfrentadas pelos alunos para obter vaga de estágio. Como pudemos perceber nos depoimentos dos alunos desse curso, essas dificuldades se devem, principalmente, à disparidade entre o perfil do aluno da EJA e as expectativas do mercado de trabalho na hora de absorver a demanda por estágio. Normalmente, as empresas preferem contratar jovens de 18 a 24 anos, negando oportunidades para aqueles que estão acima ou abaixo dessa faixa etária.

De forma geral, os orientadores esperam que, por meio do estágio, o aluno consiga ampliar seus conhecimentos, como possibilitado pelo contato com novas práticas, bem como demonstre não só conhecimento técnico, como desenvolvimento da postura profissional. Destacamos um fragmento da entrevista de um Coordenador de Curso que expressa bem como eles enxergam o estágio supervisionado e as expectativas em relação a este último.

Bom, como o próprio nome diz, ele tem a supervisão de um responsável, seja numa instituição federal, seja numa empresa, seja uma situação qualquer; e também um professor do Instituto está acompanhando periodicamente, fazendo visitas à instituição [em] que o aluno, está estagiando e ver o que está acontecendo. E eu espero que isso contribua de certa maneira pra formação do aluno, tanto no aspecto social, quanto no profissional (Coordenador de Curso B).

No relato desse orientador, percebemos algumas expectativas em relação à formação e ao aprimoramento do aluno, por meio da atividade de estágio, tanto no aspecto social, quanto no profissional. Outro ponto interessante diz respeito ao acompanhamento do aluno na empresa concedente, por meio de visitas periódicas. Constatamos que não existem visitas periódicas; o que geralmente ocorre é apenas uma visita ao campo de estágio, por ocasião da assinatura do *Termo de Convênio* e, em alguns casos, aquela sequer ocorre.

Importante esclarecermos que o responsável por realizar a visita à empresa concedente é denominado de supervisor institucional. Segundo previsto no *Regulamento de Estágio do IFRJ* (IFRJ, 2010), a função do supervisor institucional é avaliar o andamento do estágio, o cumprimento do plano de atividade e as condições de trabalho do estagiário. Essa função deverá ser exercida pelo Coordenador de Curso ou por um professor por ele delegado.

Ainda sobre as considerações dos orientadores de estágio a respeito dessa atividade, entre as principais dificuldades que os alunos encontram para obter vagas está o número insuficiente de empresas conveniadas à instituição e o preconceito dessas empresas em relação à contratação de alunos mais velhos. Essas dificuldades aparecem no depoimento de diferentes orientadores. O orientador de estágio do Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática foi além, em sua

observação, pois apontou diferentes tipos de preconceito: por sexo e por etnia ou raça.

Outras dificuldades enfrentadas pelos alunos de forma recorrente, segundo os orientadores, são: a adaptação a algumas atividades mais práticas, devido ao número insuficiente de aulas experimentais ofertadas no curso; a falta de domínio da língua inglesa; a falta de maturidade de alguns alunos; deficiência de conteúdos não trabalhados no curso porque não previsto na respectiva ementa. Vejamos, a seguir, o depoimento de um orientador de estágio que ajuda a ilustrar isso:

Mais uma vez, isso é muito individualizado. Às vezes, o aluno tem pouco preparo, às vezes, aquilo não é o que o aluno esperava; às vezes, o mercado é duro demais com ele; às vezes, você espera um trabalho administrativo de ar condicionado, mas você tem que botar a cabeça num calor que nem lá fora, de 40, 43 graus, e não é todo mundo que suporta isso. Às vezes, a própria empresa não tem um direcionamento e o aluno acaba não sendo bem aproveitado (Orientador de Estágio D).

O interessante é que, mesmo diante de problemas tão centrais e recorrentes, os orientadores de estágio, salvo uma exceção, afirmam categoricamente que o estágio deve ser obrigatório, como se as dificuldades vivenciadas pelos alunos pudessem ser suprimidas, sem prejuízos para estes.

Entre as sugestões apontadas para a melhoria da atividade de estágio os orientadores destacam: a) o aumento do número de convênios – mapear empresas da região, realizar visitas e estabelecer parcerias, principalmente com empresas localizadas próximas ao Instituto; b) ampliar a divulgação institucional de oportunidades de estágio por parte do Setor responsável pelo estágio; e c) estabelecer uma atividade ou disciplina em que o aluno possa aprender a fazer relatório de estágio.

Existe uma questão apontada pelos orientadores que também é destacada por outros profissionais envolvidos na atividade de estágio. Mesmo afirmando que os alunos têm grande interesse em realizar tal atividade, quando questionados sobre a possibilidade de tornar o estágio opcional, afirmam que essa seria uma estratégia arriscada, considerando que grande parte dos alunos poderia optar pela sua não realização do mesmo. Bem, se os alunos identificam o estágio como

algo essencial para sua formação, não deixariam de realizar tal atividade, certo? Talvez, aqueles que não tenham interesse em seguir a área técnica optassem por não realizar o estágio. O único depoimento que destoou nesse sentido foi do Orientador de Estágio do Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática, considerando que, apesar de os alunos terem interesse, existe certo desânimo, pois estes já sabem das dificuldades de conseguir vaga e ingressar no mercado com idade avançada.

Em nenhum momento foi apresentado pelos orientadores de estágio entrevistados (salvo o exemplo mencionado) qualquer questionamento acerca da obrigatoriedade do estágio. Parece-nos paradoxal que uma atividade como a de estágio supervisionado, que apresenta tantos problemas para se concretizar – número de vagas escasso, discriminação por idade, sexo e etnia ou raça, orientação de estágio precária, ineficiência da instituição no acompanhamento do estagiário, disparidade entre a experiência de estágio e o currículo do curso etc. – seja tão valorizada, chegando a ser considerada essencial, a ponto de ser elencada como atividade curricular obrigatória, condicionando a conclusão do curso. Além disso, parece-nos cruel que uma instituição, ao atribuir a uma atividade curricular o caráter obrigatório, não ofereça o suporte necessário aos alunos para que estes concluam a atividade com êxito. Esta crueldade se exacerba ainda mais se considerarmos as dificuldades enfrentadas pelos alunos, desde a busca por uma vaga de estágio, passando pelas dificuldades para se manter – com despesas de transporte e alimentação –, culminando na dificuldade para concluir com a elaboração de um relatório, sem ter tido a devida orientação para tal.

4.1.4 Os Supervisores de Estágio

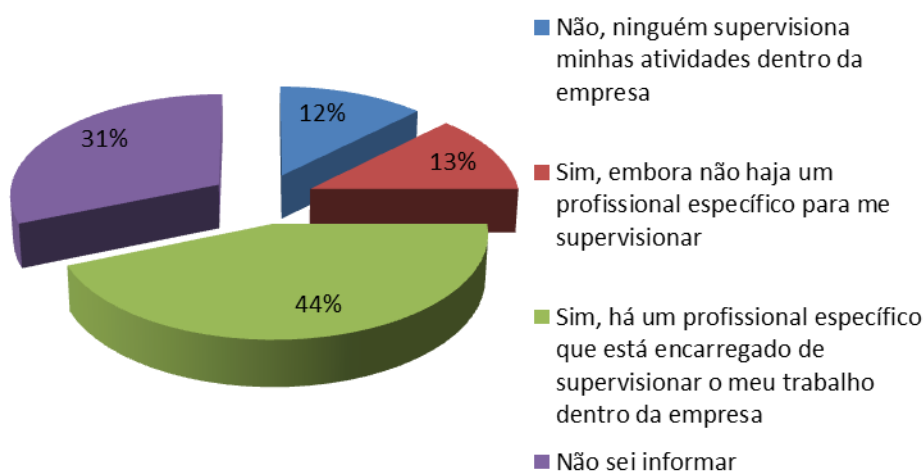
O supervisor de estágio é um membro da empresa concedente que tem como atribuição principal orientar e acompanhar o aluno durante a atividade de estágio. A autorização para realização deste último só é dada pela instituição de ensino após a empresa concedente apresentar o *Plano de Atividade* que o aluno realizará durante o estágio e diante da designação de um supervisor de estágio para o seu acompanhamento. De acordo com o *Regulamento de Estágio do IFRJ* (IFRJ, 2010), são atribuições desse supervisor:

Art.24 – [...]

- I. elaborar e submeter à apreciação prévia da COIEE o plano de estágio a ser cumprido pelo aluno-estagiário;
- II. orientar o aluno-estagiário nas atividades de estágio e na elaboração do Relatório Técnico de Estágio;
- III. encaminhar à CoIEE, ao final do período de estágio, a ficha individual de frequência e avaliação do aluno-estagiário.

Apesar da essencialidade de tal função, alguns alunos demonstraram desconhecer tal profissional no campo de estágio, como pode ser observado no Gráfico 05.

Gráfico 05: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação de existência de supervisor de estágio na empresa concedente - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

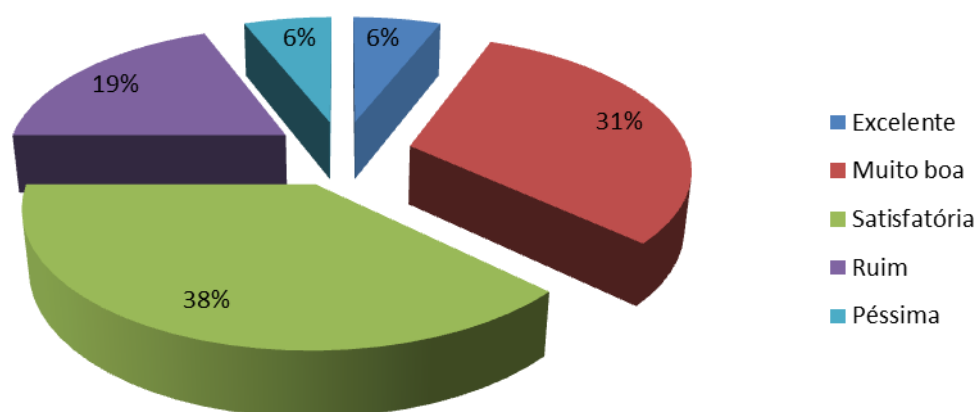
A quantidade de alunos que não sabe informar sobre a existência de um supervisor de estágio corresponde a 31%, junto com a quantidade de alunos que afirmam não possuir nenhum tipo de supervisão, que é 12%, temos um total de 43% de alunos sem acompanhamento de um supervisor. Esse número nos assusta, diante da importância que a supervisão tem para o bom desempenho da atividade estágio,

deixando ainda o aluno exposto a riscos, caso o estágio seja realizado em indústrias, por exemplo. Lembramos, ainda, que isso vai contra as orientações legais que determinam que a empresa concedente deve delegar um funcionários apto a realizar a atividade de supervisão.

Destacamos, ademais, que, dentro do universo de alunos que alegam ter acompanhamento, existe um grupo que afirma não haver um profissional específico para tal função. Consideramos inapropriado esse tipo de supervisão, pois é inviável estabelecer um acompanhamento real por meio de observações inconstantes e fragmentadas; dessa forma o desenvolvimento do aluno ao longo do estágio, não pode ser avaliado verdadeiramente.

Para Ribeiro (1991, p. 137), o papel do profissional que supervisiona o estágio é o de facilitador do processo, auxiliando o aluno diante das contradições existentes e possibilitando assim a superação dos desafios do ambiente de trabalho.

Gráfico 06: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião acerca da supervisão de estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Identificamos, por meio da leitura dos dados e da análise dos questionários, algumas dificuldades em relação à supervisão de estágio oferecida

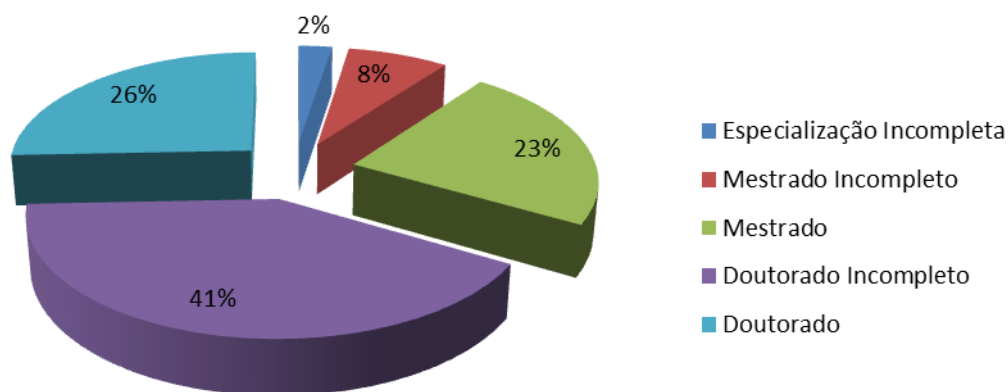
para os alunos pelas concedentes. É papel das empresas concedentes garantir a supervisão de estágio. Para que o estágio se configure como uma atividade formativa, é necessário que o aluno disponha do acompanhamento e orientação de um profissional preparado para exercer tal função. Observamos que uma medida importante para identificar possíveis dificuldades no campo de estágio é a divulgação de informações sobre os direitos do aluno estagiário. O acompanhamento do orientador de estágio e a garantia de pelo menos uma visita à empresa concedente diminui consideravelmente esse tipo de risco.

4.1.5 Os demais professores dos cursos

Contamos com a colaboração de 50% do corpo docente da instituição pesquisada, possuímos um quadro com 80 profissionais. Todos os docentes atuantes no Ensino Médio técnico receberam, por e-mail, uma mensagem explicando a proposta da pesquisa, junto a um link que levava ao questionário *on-line*.

Iniciaremos a apresentação da análise dos dados apresentando com algumas informações sobre o perfil dos docentes da instituição pesquisada, abordando, em seguida, as questões relacionadas ao estágio supervisionado.

Gráfico 07: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, por nível de escolaridade - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

O Gráfico 07 demonstra alto nível de formação do corpo docente, com um quadro de 67% dos professores com doutorado completo ou em curso e 31%, com mestrado completo ou em curso. Apenas 2% do quadro docente não concluiu ou não está frequentando curso de pós-graduação *stricto sensu*, embora estejam cursando pós-graduação *lato sensu*.

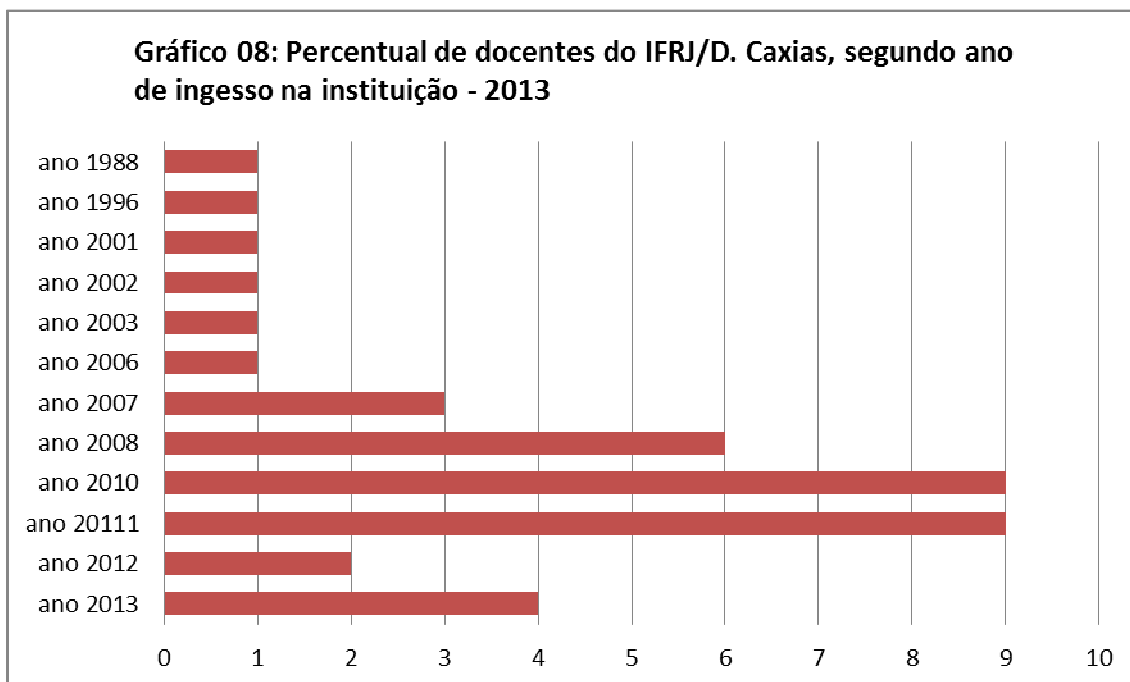
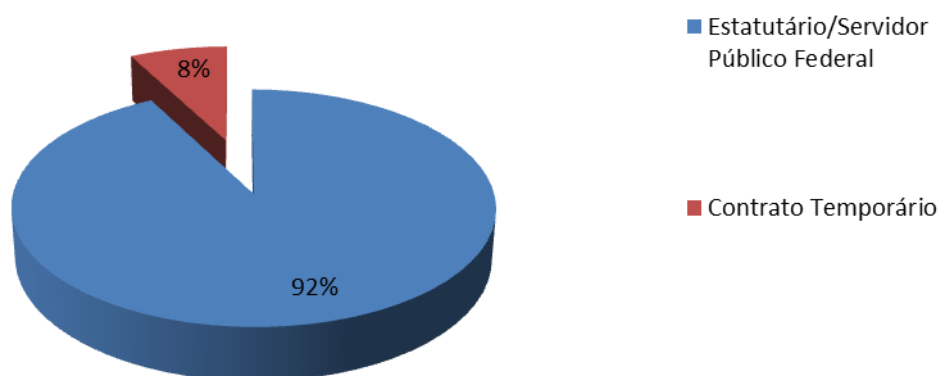


Gráfico 09: - Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo vínculo institucional - 2013

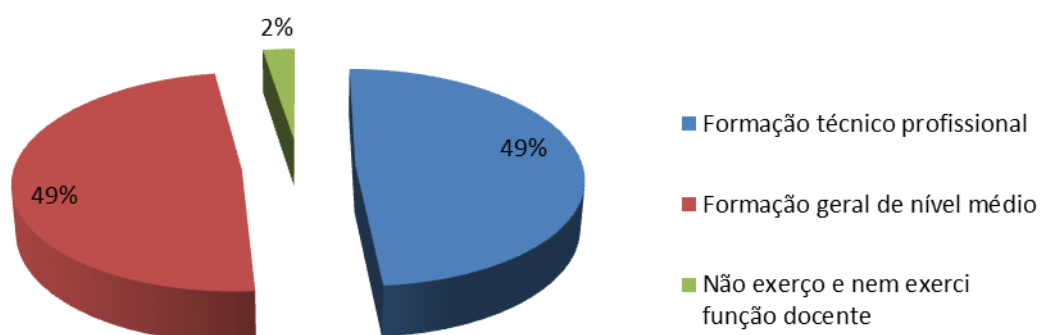


Fonte: dados coletados pela autora

Percebemos que, de forma geral, o corpo docente tem pouco tempo de atuação na Instituição de ensino pesquisada. Lembramos que o *campus* D. Caxias foi inaugurado no ano de 2006.

Entre os docentes da instituição apenas, 8% possuem contrato temporário e 92% são professores do quadro efetivo. Após a análise de alguns documentos institucionais, verificamos que esse quadro mudou profundamente, nos últimos anos, o que consideramos positivo, pois a renovação constante de docentes frequentemente não contribui para o bom andamento das atividades pedagógicas, pois, como temos visto ocorrer, quando um novo docente começa a se apropriar da dinâmica de trabalho, entra outro em seu lugar.

Gráfico 10: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo campo curricular em que atuam - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

De acordo com o Gráfico 10, 49% dos professores que participaram da pesquisa atuam na formação técnico-profissional e 49% atuam na formação geral de nível médio. Convidamos alguns técnicos administrativos envolvidos com a atividade de estágio para responder o questionário, e esse número corresponde a 2%.

Entre os elementos apontados pelos professores como os mais importantes para formar técnicos de nível médio tivemos: 1º) estágio supervisionado; 2º) aulas práticas; 3º) visitas técnicas; 4º) conhecimento teórico de qualidade; 5º) laboratórios; 6º) melhorias na infraestrutura da instituição de ensino; 7º) qualificação docente; 8º) qualidade na formação geral e ensino técnico de qualidade.

Eles destacaram algumas medidas para a instituição garantir boa relação entre teoria e prática na formação de técnicos de nível médio. Entre elas, destacamos: 1º) laboratórios bem estruturados; 2º) estágio supervisionado; 3º) qualificação docente; 4º) aulas práticas; 5º) melhorar a infraestrutura da instituição de ensino; 6º) visita técnica.

Em relação às possíveis contribuições da empresa para formação de um técnico de nível médio, de forma geral, os professores deram respostas muito similares, destacando que, por meio da experiência de estágio, é possível conhecer e interagir com profissionais da área de formação do aluno, o que traz benefícios para tal processo formativo.. Outro aspecto apontado foi que o aluno estagiário terá a oportunidade de observar os mecanismos que regem as relações de trabalho e as práticas do mercado, vivenciando o cotidiano profissional com seus desafios reais, colocando em prática o conhecimento adquirido durante seu período de formação e obtendo novos conhecimentos. O aumento da responsabilidade diante das novas cobranças como estagiário também é considerado um ganho importante. Vejamos alguns depoimentos registrados nos questionários que ajudam a ilustrar a opinião docente a respeito do estágio:

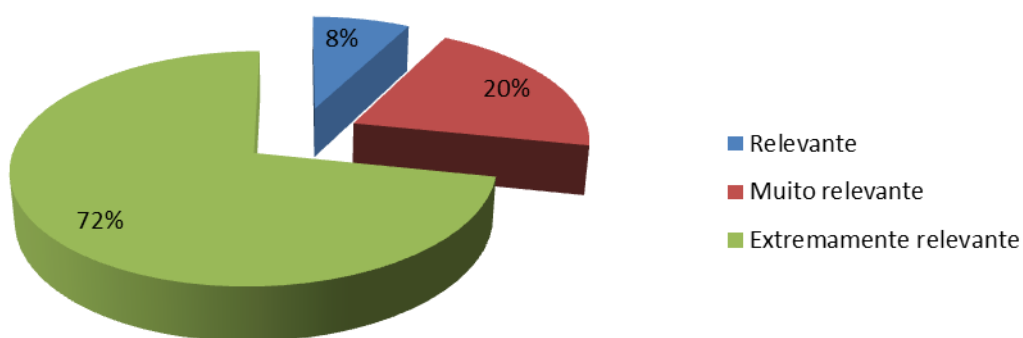
A rotina de trabalho, o contato com a realidade daquele ambiente novo para o futuro técnico é fundamental para complementar sua formação. O comprometimento necessário para se manter no estágio e deveres que serão exigidos dele por parte da empresa também são complementares para a formação (Docente X).

Fica explícito, na fala dos professores, a existência de uma supervalorização do papel do estágio na formação dos alunos. Isso fica evidenciado em diferentes momentos; por exemplo, quando os docentes apontam o estágio como elemento mais importante na formação dos técnicos de nível médio ou quando aquele

aparece em segundo lugar como responsável por garantir a boa relação entre teoria e prática, atrás apenas das aulas práticas nos laboratórios. Os questionamentos a respeito da eficiência dessa atividade no processo formativo quase sempre são abstraídos nas considerações dos docentes. Segundo Martins (2010, p . 20) “a principal desvantagem do estágio é o fato de o trabalhador ser muitas vezes explorado pelo concedente e representar subemprego.” Os riscos em relação à exploração do trabalho estudantil só foi mencionado por um professor.

Quando questionados sobre o nível de relevância da atividade de estágio supervisionado para a formação de técnicos de nível médio, de acordo com o Gráfico 11, percebemos que 72% dos docentes consideram o estágio relevante, 20%, muito relevante e 8%, extremamente relevante. Nenhum dos entrevistados definiu o estágio como uma atividade de pouca relevância ou sem relevância – outras opções do questionário. Esses dados evidenciam que existe uma alta expectativa com relação ao papel formativo do estágio por parte dos docentes.

Gráfico 11: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião acerca da relevância da atividade de estágio supervisionado para a formação de técnicos de nível médio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

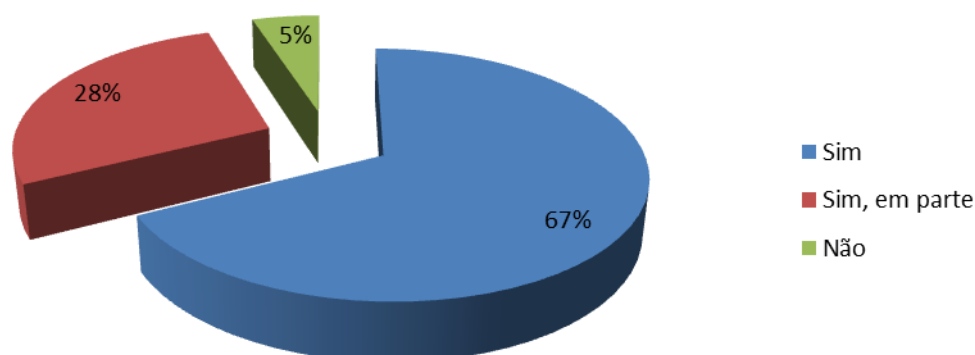
Em relação à certificação estar condicionada à realização e conclusão do estágio, conforme demonstrado no Gráfico 12, apenas 5% dos docentes demonstraram ser contrários a isto, e 25% disseram que eram a favor em parte. Mas a maioria (67%) respondeu que era a favor dessa condição. Vejamos a seguir as justificativas mais recorrentes dos docentes que afirmaram ser a favor da obrigatoriedade do estágio.

Porque acredito que, sem o estágio, o aluno de formação técnica está defasado no que tange a um conhecimento e [a uma] experiência que a escola não tem condições de oferecer; este conhecimento e [essa] experiência, o aluno vive no estágio, dentro de uma estrutura totalmente diferente da escola, que é a empresa (Docente 01).

Porque a não obrigatoriedade do estágio pode desestimular a realização do estágio por parte dos estudantes, que deixariam de participar de uma parte importante para sua formação profissional (Docente 02).

É através do estágio supervisionado que o aluno não só aplica os conhecimentos adquiridos durante o curso, mas também aprende a conviver [com] a realidade e o dia-a-dia do seu futuro ambiente de trabalho, além de poder aprender, na prática, técnicas e conhecimentos que não são possíveis de se ministrarem no curso (Docente 15).

Gráfico 12: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião se acha correto condicionar a certificação de um curso técnico de nível médio (subsequente ou concomitante) à conclusão da atividade de estágio supervisionado - 2013



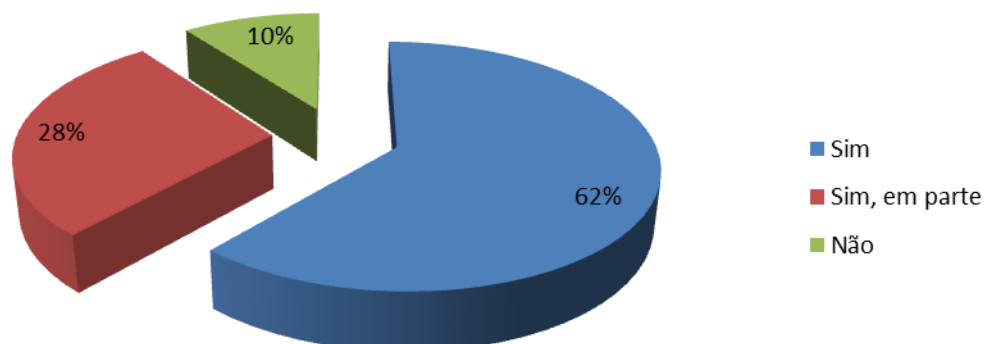
Fonte: dados coletados pela autora

O estágio é visto, muitas vezes, de forma equivocada pelos professores, como a possibilidade de vivência da parte prática da formação e de superação de eventuais lacunas no processo formativo – o que nem sempre ocorre, conforme veremos posteriormente, nos depoimentos dos alunos. Destacamos uma resposta de um docente, que acaba destoando da opinião dos demais participantes.

Dependendo do curso, acho importante que o aluno tenha uma experiência prévia, antes de entrar no mercado de trabalho; mas se o curso possuir uma boa estrutura laboratorial e um número de aulas práticas suficientes, e conforme a matriz curricular do curso, a exigência de estágio para certificação poderá se reavaliada (Docente 19).

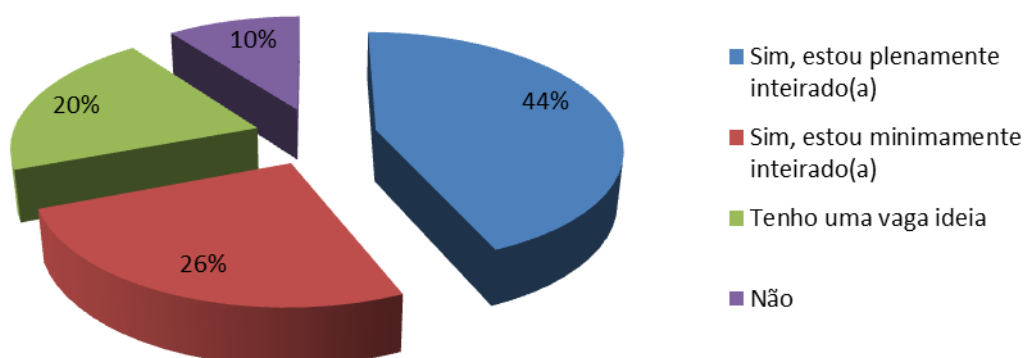
Ao traçarmos um comparativo em relação à opinião dos docentes sobre a obrigatoriedade do estágio nos cursos técnicos oferecidos de forma concomitante/subsequente ao Ensino Médio e nos cursos técnicos integrados ao ensino Médio, a partir do Gráfico 13, percebemos que as respostas foram similares. Curiosamente, ocorreu um aumento no número de professores que acreditam ser importante condicionar a certificação à realização do estágio no curso concomitante. O interessante é que são justamente os alunos da modalidade de curso concomitante/subsequente que enfrentam as maiores dificuldades para conseguir vaga de estágio, devido a faixa etária elevada e sua condição de aluno trabalhador. Isso demonstra que existe um desconhecimento, ou descaso, por parte dos docentes, quanto às dificuldades vivenciadas pelos alunos.

Gráfico 13: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião se considera correto condicionar a certificação de um curso técnico integrado ao Ensino Médio à conclusão da atividade de estágio supervisionado - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Gráfico 14: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo declaração de ciência acerca do desenvolvimento das atividades de estágio supervisionado nos cursos técnicos de sua instituição - 2013

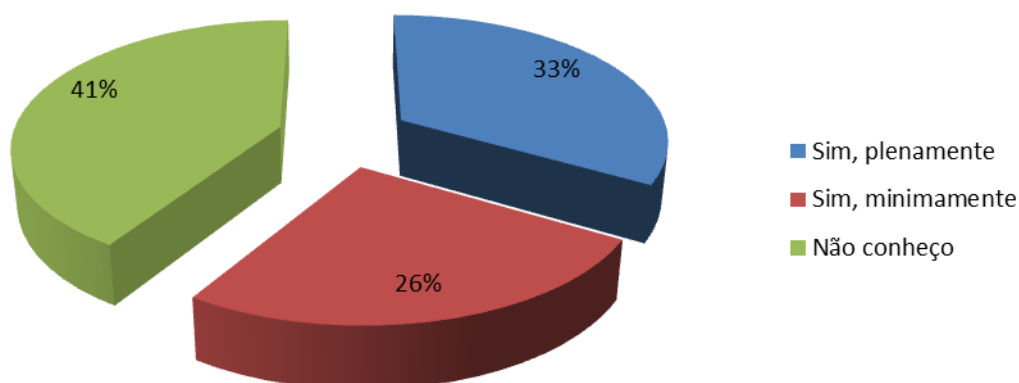


Fonte: dados coletados pela autora

É possível inferir, por meio da análise dos dados, que, apesar de os docentes considerarem a atividade de estágio como relevante na formação do técnico nível médio, pouco se sabe sobre aspectos importantes dessa atividade, como por

exemplo, o ambiente onde os alunos realizam suas atividades de estágio, conforme se verifica no Gráfico 15.

Gráfico 15: Percentual de docentes do IFRJ/D. Caxias, segundo declaração de conhecimento do ambiente onde os alunos realizam suas atividades de estágio supervisionado - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Entre os principais problemas enfrentados pelos alunos na realização da atividade de estágio supervisionado, segundo a visão dos docentes, temos: 1º) dificuldade em conseguir vaga de estágio, número insuficiente de vagas; 2º) dificuldade para conciliar o horário da atividade de estágio com as atividades escolares; 3º) dificuldade para elaborar o relatório de estágio e apresentar o seminário; 4º) dificuldade para conciliar o horário do trabalho com a atividade de estágio; 5º) falta de professores e local disponível para orientação de estágio; 6º) falta de remuneração nos estágios ofertados, de modo que os alunos, muitas vezes, precisam arcar com os custos de passagem e alimentação; 7º) idade avançada de alguns alunos; 8º) divulgação insuficiente de informações a respeito do estágio; 9º) cobrança de qualificações extracurriculares e solicitação de experiência para realização de estágio por parte de algumas empresas concedentes.

Os professores afirmam que, para a realização de bons estágios, a empresa concedente deve possibilitar ao estudante: 1º) supervisão e orientação em relação à atividade de estágio, por meio de profissionais qualificados para tal função; 2º) possibilidade de aprendizagem e formação, por meio de atividade ligadas à área

de formação do aluno; 3º) bom ambiente de trabalho, oferecendo segurança ao estudante; 4º) apoio, acolhimento, incentivo e flexibilidade em relação aos horários do estágio; 5º) ofertar bolsas e demais benefícios; 6º) oferecer treinamento ao estudante.

Constatamos, por meio da análise do depoimento dos docentes, que, de forma geral, existe alta expectativa em relação ao estágio. Essa alta expectativa vem acompanhada da falta de informação sobre a realidade do ambiente onde as atividades de estágio se realizam. Apesar de conseguirem identificar o que é importante para a realização de bons estágios, não se conhece muito sobre as adversidades vivenciadas pelos alunos.

4.1.6 Os Estudantes

Para compreensão da concepção dos alunos a respeito das atividades de estágio, utilizamos a técnica de grupo focal, associada a aplicação de questionário, como anunciado anteriormente. Este foi aplicado a 30% dos estudantes que frequentavam os dois últimos períodos dos cursos do IFRJ/D. de Caxias, no segundo semestre do ano de 2013.

O questionário da pesquisa foi disponibilizado por meio de mensagem eletrônica enviada para o endereço de *e-mail* das turmas. Nessa mensagem havia um *link* onde o aluno poderia acessar o questionário e responde-lo. Para que os alunos se disponibilizassem para preenchê-lo, realizamos três visitas a cada turma, com o intuito de mobilizar o grupo para participar. Encontramos dificuldades em obter maior número de participantes, pois o laboratório da instituição é deficiente para garantir acesso à internet, o que acabou atrapalhando a participação mais extensiva, obrigando a grande maioria dos alunos a preencher o questionário em casa.

De acordo com o *Regulamento de Estágio do IFRJ*, os alunos estão aptos para a realização do estágio a partir do penúltimo e último período de cada curso. Diante de alguma excepcionalidade em relação à obtenção de vaga de estágio antes do prazo mencionado, o Coordenador de Curso deve ser consultado e cabe a ele

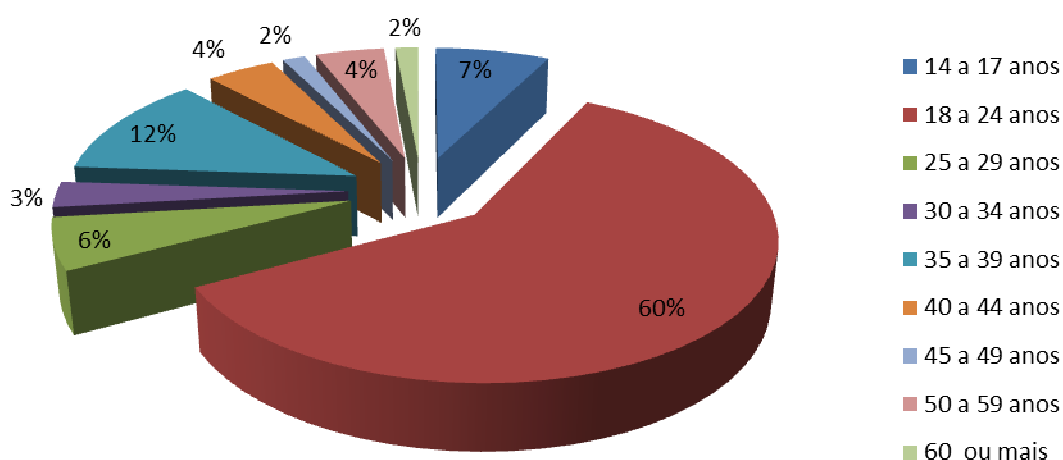
autorizar ou não a sua realização. Ao todo, são 213 alunos que estão nessa condição. Vejamos a seguir a Tabela 03 que apresenta a distribuição desses alunos por curso.

TABELA 03: Número de alunos do IFRJ/D. Caxias matriculados nos últimos períodos dos cursos investigados – 2013

<i>CURSOS</i>	Nº de ALUNOS
Curso Técnico em Petróleo e Gás – Integrado – PGM 261	34
Curso Técnico em Petróleo e Gás – Integrado – PGM 271	26
Curso Técnico em Petróleo e Gás – Concomitante-Subsequente – PGC 341	13
Curso Técnico em Petróleo e Gás – Concomitante-Subsequente – PGC 351	14
Curso Técnico em Plásticos – Integrado - POM 161	4
Curso Técnico em Plásticos – Integrado - POM 171	20
Curso Técnico em Plásticos – Concomitante-Subsequente - POC 341	15
Curso Técnico em Plásticos – Concomitante-Subsequente - POC 351	11
Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – Integrado - MSI 351	9
Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – Integrado - MSI 361	8
Curso Técnico em Segurança do Trabalho – Concomitante-Subsequente – SGT 321	44
Curso Técnico em Segurança do trabalho - Concomitante-Subsequente – SGT 331	15
Total	213

Fonte: dados coletados pela autora

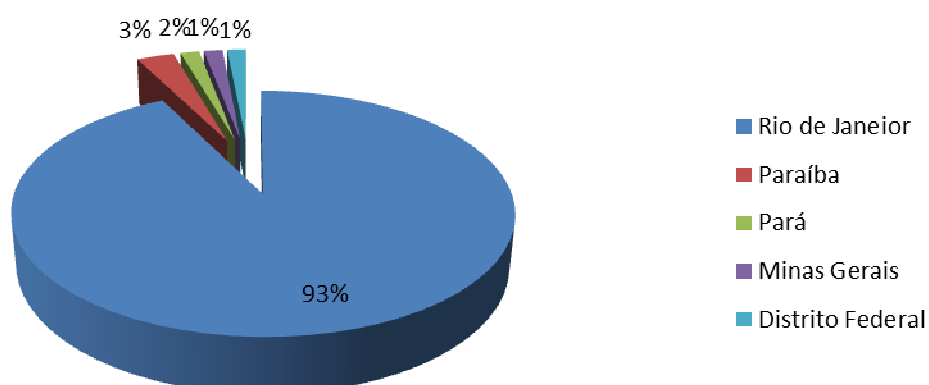
Gráfico 16: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por faixa etária - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

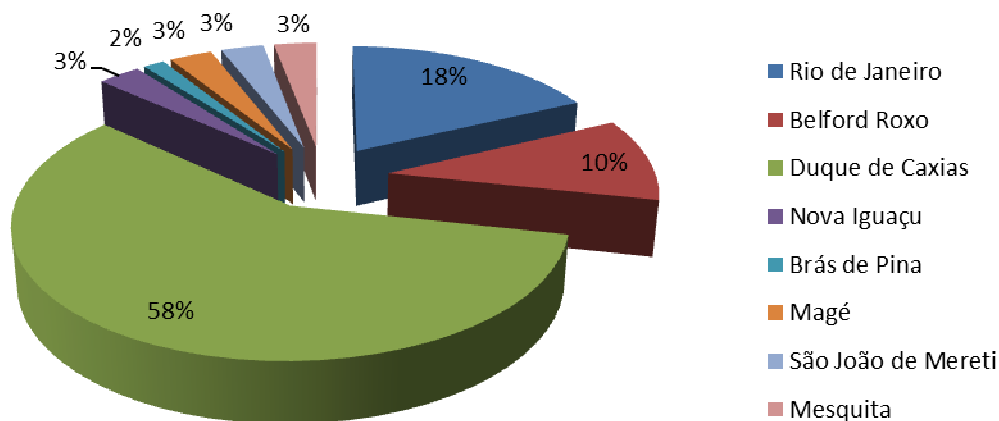
Apesar da predominância de jovens entre 18 e 24 anos, a faixa etária dos alunos é muito variada, pois, além do curso de Manutenção e Suporte em Informática que é majoritariamente destinado a Jovens e Adultos, existem diversos cursos de modalidade concomitante/subsequente que têm como perfil alunos de faixa etária mais elevada.

Gráfico 17: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por Naturalidade - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Gráfico 18: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por município de residência - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

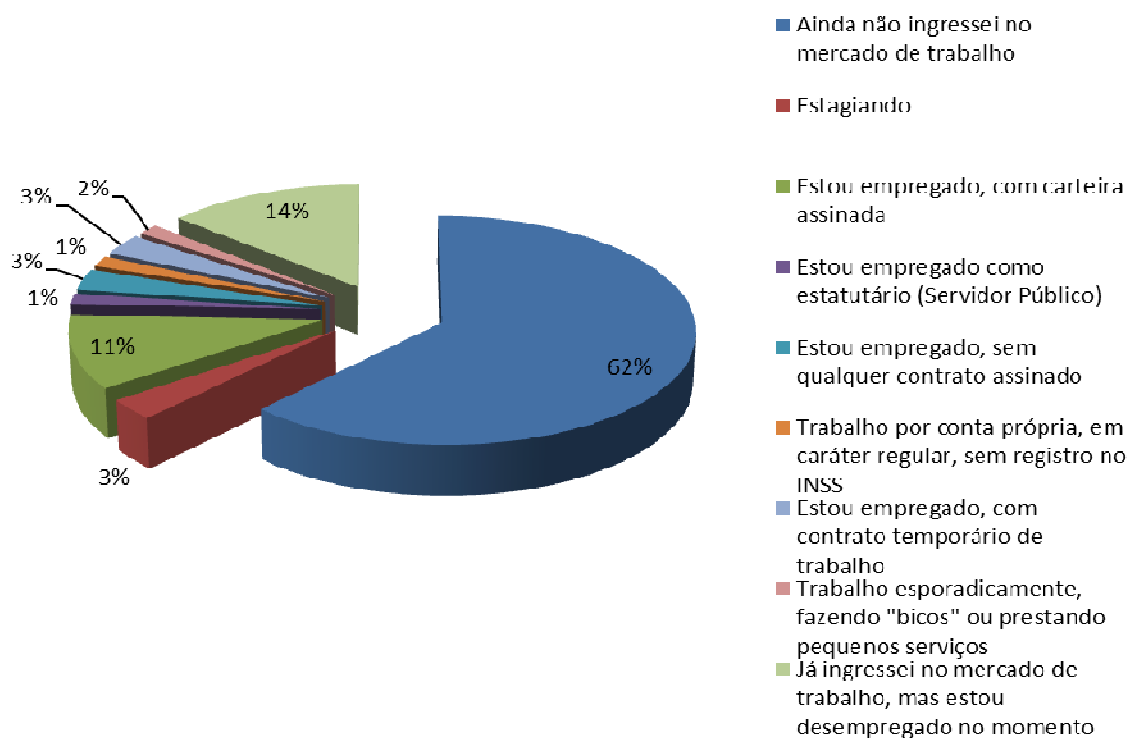
A maioria dos alunos reside no Município de Duque de Caxias, seguida de alunos residentes no município do Rio de Janeiro, capital do estado, e no Município de Belford Roxo, que ao todo somam 86%. A fração restante é composta por alunos residentes em outros municípios circunvizinhos que compõem a Baixada Fluminense.

Percebemos no Gráfico 20, que a maior parte dos alunos ainda não ingressou no mercado de trabalho (62%). A segunda maior incidência (14%) é de alunos que já ingressaram no mercado de trabalho, mas estão desempregados. Souza (2009, p. 4) nos auxilia na compreensão da relação entre desemprego e juventude:

A literatura sobre juventude e trabalho aponta a articulação de diferentes questões condicionantes da empregabilidade e desemprego da juventude. Dentre elas podemos destacar o prolongamento da juventude e seus novos padrões de comportamentais que têm contribuído para a extensão da moratória social para ingresso no mercado de trabalho, o que configura um novo cenário social.

De acordo com o autor, a população mais prejudicada pelo desemprego e pela precarização do trabalho é a de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos.

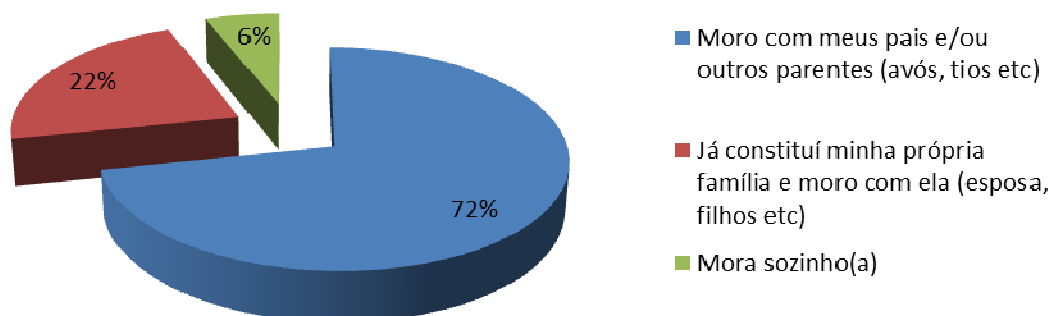
Gráfico 19: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por situação trabalhista - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

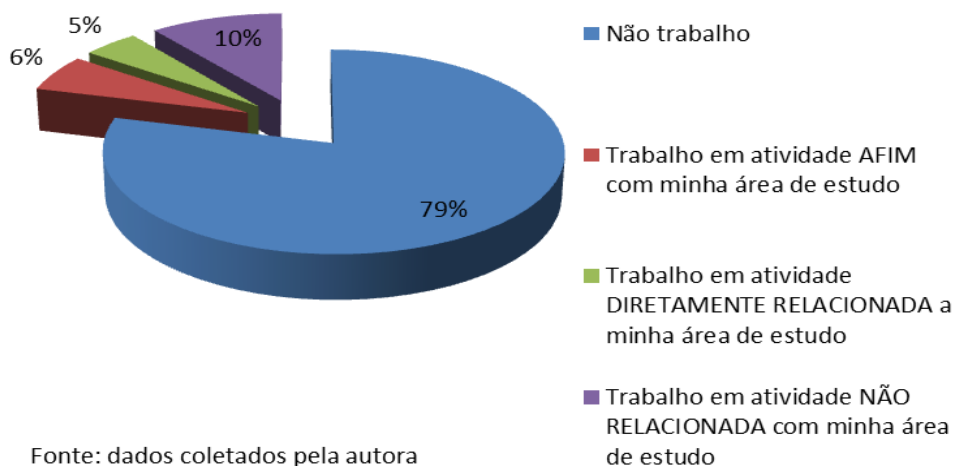
Percebemos no gráfico 20, um número significativo de alunos que residem com os pais (72%). Esses são jovens em idade regular de estudo, que com o apoio familiar, investem em sua formação e têm como objetivo principal dar continuidade aos estudos em nível superior. De acordo com o Gráfico 21, 22% dos alunos já constituíram família e 6% moram sozinhos. Este último dado corresponde a outro perfil de aluno que, geralmente, realiza o curso técnico na modalidade concomitante/subsequente ao Ensino Médio e que tem entre seus objetivos a formação profissional para conquistar um emprego, obter melhorias salariais, migrar para outro ramo profissional ou mesmo se desenvolver na empresa onde trabalha, sempre buscando a melhoria das condições de vida.

Gráfico 20: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo condição domiciliar - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Gráfico 21: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação de relação de sua atividade profissional com sua área de estudo



Fonte: dados coletados pela autora

Gráfico 22: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo participação na renda familiar

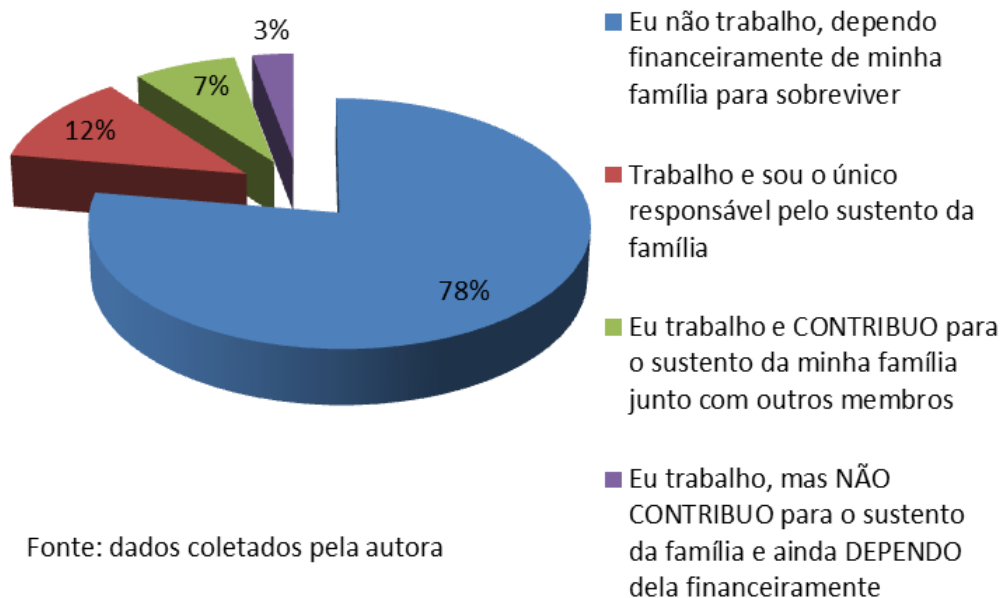
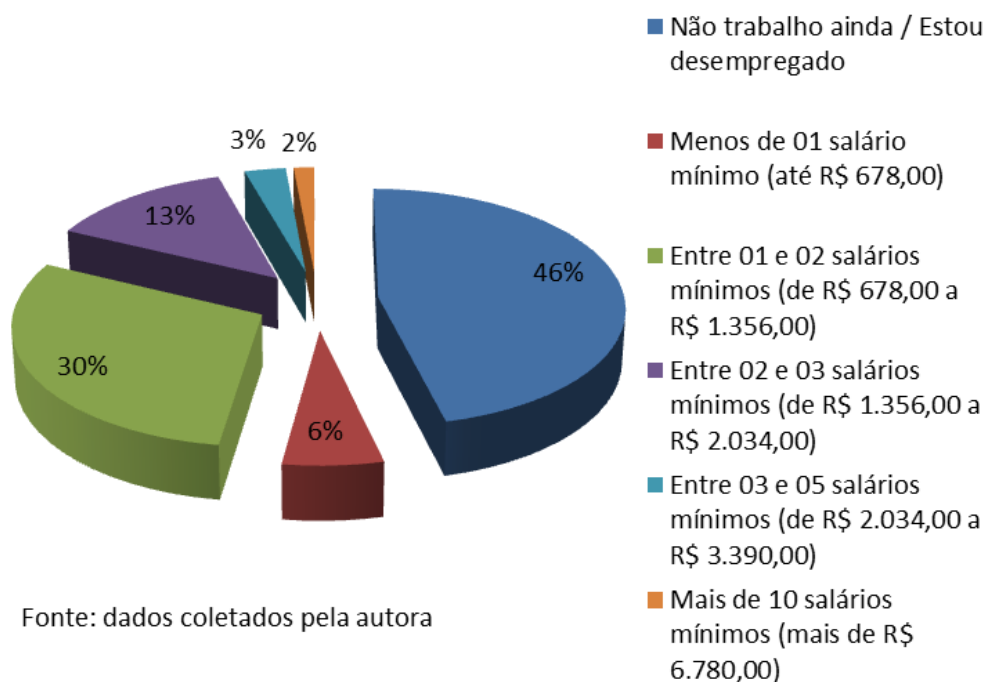
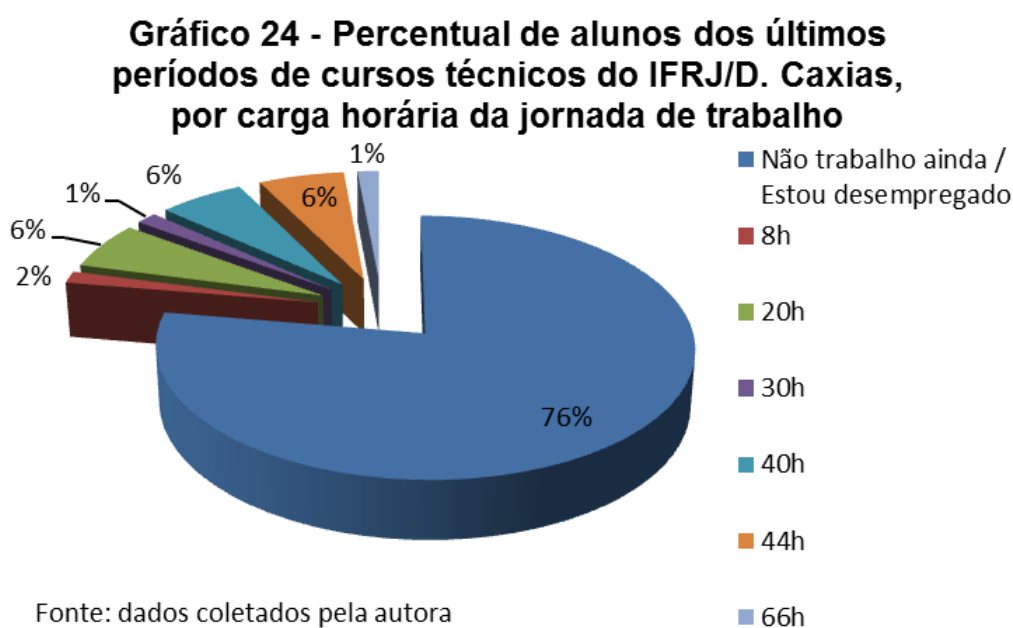


Gráfico 23: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por faixa de renda - 2013



Com o agravamento do desemprego e a dificuldade de inserção do jovem no mercado de trabalho, percebemos certo retardamento em sua saída da residência dos pais (moratória). Os Gráficos 23 e 24 ratificam essa constatação, demonstrando que a opção de permanecer sob a tutela dos pais mais tempo está justificada pela dificuldade do jovem se manter financeiramente, devido a difícil entrada e permanência no mercado de trabalho.

Em relação à renda, o Gráfico 23 demonstrou que a maioria dos alunos/famílias são da classe E, de acordo com classificação do IBGE. Quase a metade dos participantes (46%) declara não ter renda (estudantes) ou estar desempregado e, ainda, 30% dos alunos se enquadram numa faixa de renda que vai de 1 a 2 salários mínimos.

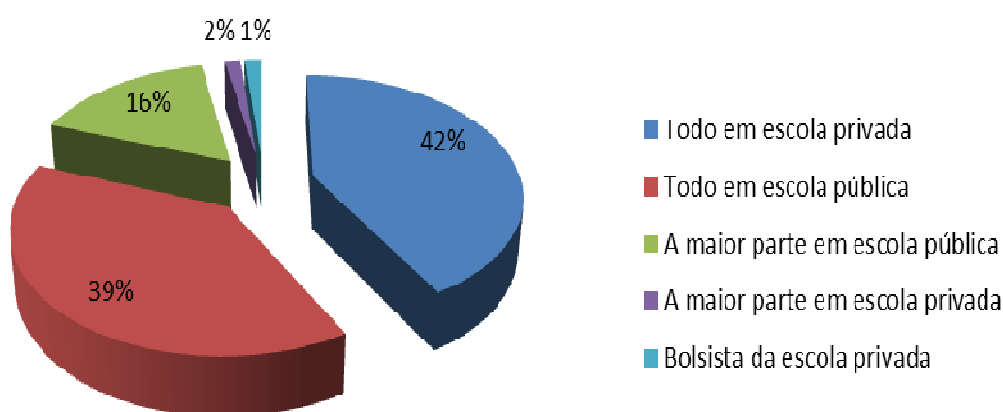


No gráfico 24 percebe-se que Os alunos trabalhadores que possuem carga horária de trabalho elevada, que varia entre 40 à 66 horas, chegam a um quantitativo de 13%. Obviamente, esses alunos terão grande dificuldade em realizar o

estágio supervisionado, devido à incompatibilidade de horários e a falta de políticas da instituição prevendo esse tipo de situação.

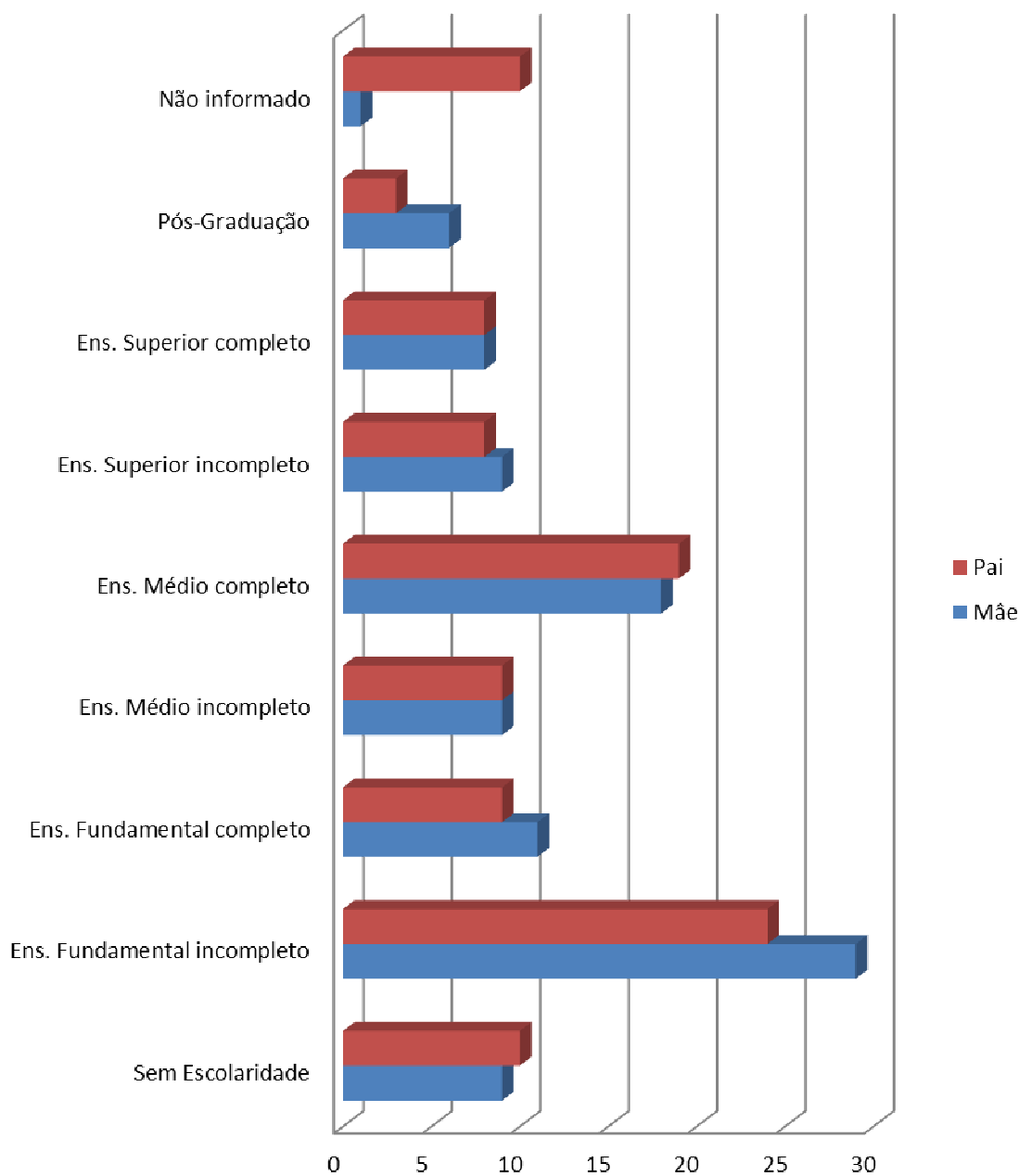
Verificamos um percentual muito próximo entre alunos oriundos de escolas privadas e escolas públicas. O que consideremos um dado interessante, pois significa que as classes menos favorecidas começam a ter acesso a esse tipo de Instituição. Os gráficos seguintes demonstram que esses jovens e adultos são filhos de pais com baixa escolaridade, o que reforça nossa percepção em relação ao acesso à Educação Profissional.

Gráfico 25: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo tipo de instituição escolar onde concluiu o Ensino Fundamental - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Gráfico 26: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, por nível de escolaridade dos pais - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Em relação à escolha pelo curso técnico no IFRJ, a maior parte dos alunos demonstrou ter optado pela Instituição considerando a qualidade do ensino ofertado. Em segundo lugar, tivemos como resposta a possibilidade de ingressar no

mercado de trabalho e ter uma profissão. Apareceram, também, nas questões analisadas, a oportunidade de ampliar as chances profissionais por meio do ensino técnico, escolhas baseadas nas áreas de interesse dos alunos e a valorização do curso no mercado de trabalho. Vejamos a seguir algumas respostas:

Pela qualidade de ensino oferecida e as futuras oportunidades no mercado de trabalho, devido a importância do Instituto (Aluno 2).

[...] pois é uma escola de excelência, que pode me proporcionar um bom futuro (Aluno 12).

Para ter mais chances como técnico no mercado de trabalho (aluno 13).

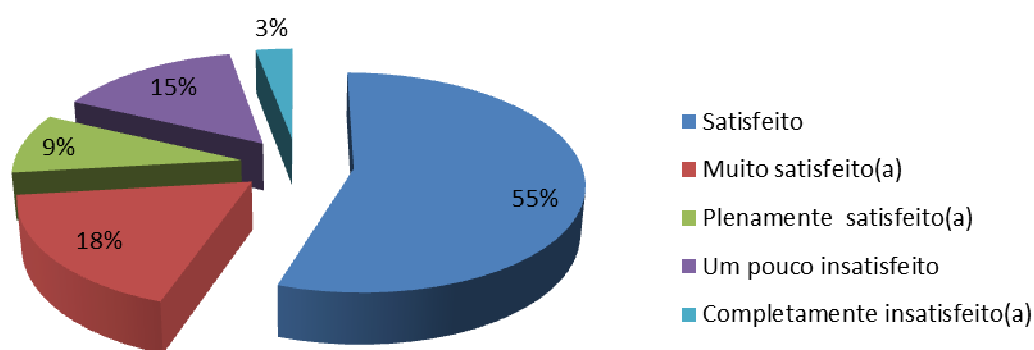
De forma geral, os alunos consideram que o ingresso numa Instituição conhecida, tradicionalmente, por sua qualidade, poderá garantir melhor condição de entrada no mercado de trabalho. Segundo Pochmann (2000), a qualificação é um fator que pode facilitar o ingresso do jovem no mercado de trabalho, mas existem outros fatores, como a dinâmica econômica e à geração de postos de trabalho que são de fundamental importância para isso. Segundo o autor, os jovens estão entre os grupos sociais mais expostos às oscilações do mercado de trabalho.

Em relação aos planos após a conclusão do ensino técnico, as respostas mais recorrentes dos alunos do curso integrado apontam para o interesse em ingressar na faculdade. Já os alunos do curso concomitante/subsequente desejam ingressar no mercado de trabalho ou migrar para sua nova profissão e continuar se especializando.

As mudanças no mercado de trabalho impulsionam jovens e adultos a buscar qualificação, acreditando que, à medida que se qualificam, estarão menos vulneráveis aos riscos do desemprego e à precarização do trabalho. Castel (1998) nos auxilia a compreender o fenômeno desemprego a partir da seguinte reflexão:

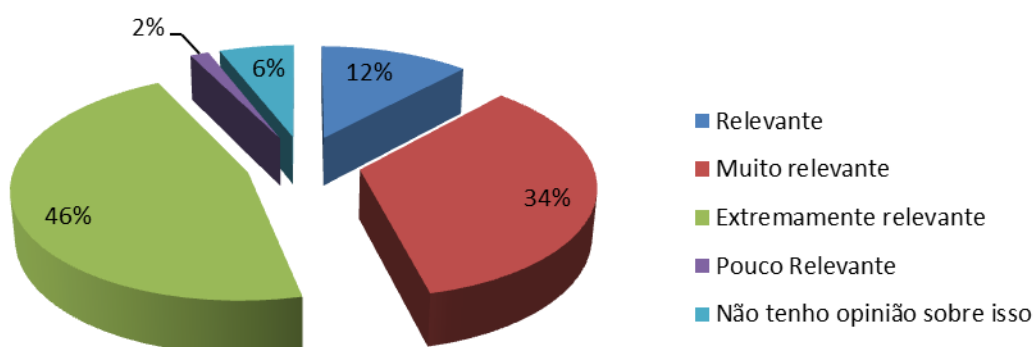
O desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma profunda transformação da conjuntura do emprego. A precarização do trabalho constitui-lhe uma outra característica menos espetacular, porém ainda mais importante sem dúvida (CASTEL, 1998, p. 514).

Gráfico 27: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo grau de satisfação em relação ao curso que frequenta - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Gráfico 28: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo grau de relevância atribuída ao estágio na sua formação - 2013

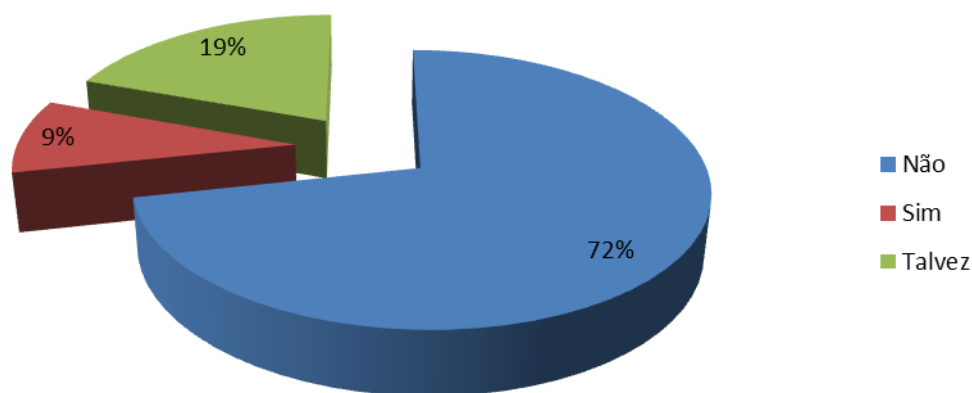


Fonte: dados coletados pela autora

Os alunos, de forma geral, consideram o estágio uma atividade de grande relevância na formação. Importante salientarmos que, nos depoimentos dificilmente vemos uma colocação negativa ou mais crítica a respeito dessa atividade

(a não ser quando esses jovens são levados a uma reflexão mais profunda, como ocorreu no grupo focal). A expectativa de inserção no mercado de trabalho, colocando em prática os conhecimentos adquiridos, a possibilidade de conseguir a primeira experiência profissional e de obter uma remuneração, são aspectos que acabam criando uma grande expectativa quanto à realização do estágio. É nesse contexto que muitas empresas se aproveitam do estagiário ávido por uma oportunidade para diminuir custos e se apropriar de uma força de trabalho facilmente manipulada. De acordo com Campos (2010, p. 63) “A década de 1990 data o contexto no qual se aprofundou o uso do estágio como mecanismo de contratação de mão-de-obra barata e descartável”.

Gráfico 29: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo opinião se é possível formar um técnico sem a realização de estágio supervisionado - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

A maior parte dos alunos considera a realização do estágio indispensável para a formação de um técnico. Vejamos seus motivos:

Porque o conhecimento prático auxilia na formação, pois só o conhecimento teórico não supre a necessidade de informação que um técnico precisa (ALUNO 2).

Pois o conhecimento teórico é muito importante; mas percebe-se que a atuação prática é bem diferente, e também mais ampla, pois o aluno tem que saber aplicar os conceitos aprendidos em sala para cada situação (ALUNO 3).

Porque este profissional será incompleto. Ele terá somente a parte teórica; a prática, que é o que define a sua boa formação, ele não terá (ALUNO 4).

Existe uma expectativa de que, no momento do estágio, o aluno coloque em prática todo o conhecimento teórico obtido no curso técnico. Isso evidencia uma ideia fragmentada do conhecimento, como se teoria e prática não fossem partes de um mesmo processo. De forma geral, na visão do aluno, o estágio supervisionado significa:

- A primeira experiência no mundo do trabalho, possibilitando a formação de um profissional mais preparado para sua atuação como técnico;
- Momento de adquirir habilidades básicas e novos conhecimentos;
- Possibilidade de lidar com novas situações que, somente com o conhecimento teórico, não seria possível enfrentar;
- Possibilidade de obter experiência e ingressar no mercado de trabalho;

Entre as principais dificuldades relatadas pelos alunos em relação a atividade de estágio, destacamos:

- Número insuficiente de vagas de estágio;
- Dificuldade em relação à orientação do estágio e elaboração do respectivo relatório;
- Dificuldade de conciliar estágio e emprego, para os alunos trabalhadores;

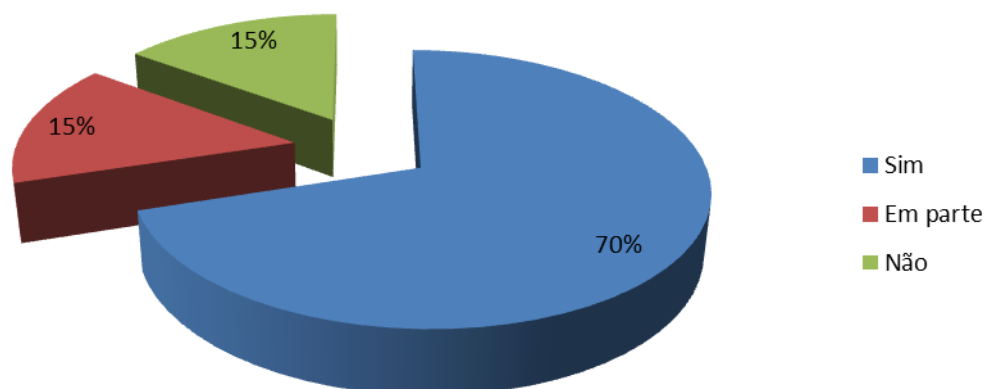
- Ausência de estágios remunerados e necessidade de arcar com gastos de transporte e alimentação;
- Diminuição do rendimento escolar;
- Exigência de experiência e cobrança de conhecimentos além dos obtidos na instituição de ensino;
- Preconceitos enfrentados devido à idade avançada.

Entre as indicações dos alunos para o processo de melhoria dos estágios, destacamos as seguintes proposições:

- A necessidade de a instituição ampliar o número de parcerias com empresas, considerando insuficiente o número atual de vagas diante do quantitativo de alunos;
- Fornecer aos alunos mais informações sobre estágio e melhorar o acompanhamento deste;
- Necessidade de rever a obrigatoriedade do estágio em face da dificuldade de os alunos fora do perfil exigido pelas empresas conseguirem estagiar;
- Possibilitar aos alunos momentos de formação, preparando-os para entrevistas de estágio, processos seletivos.

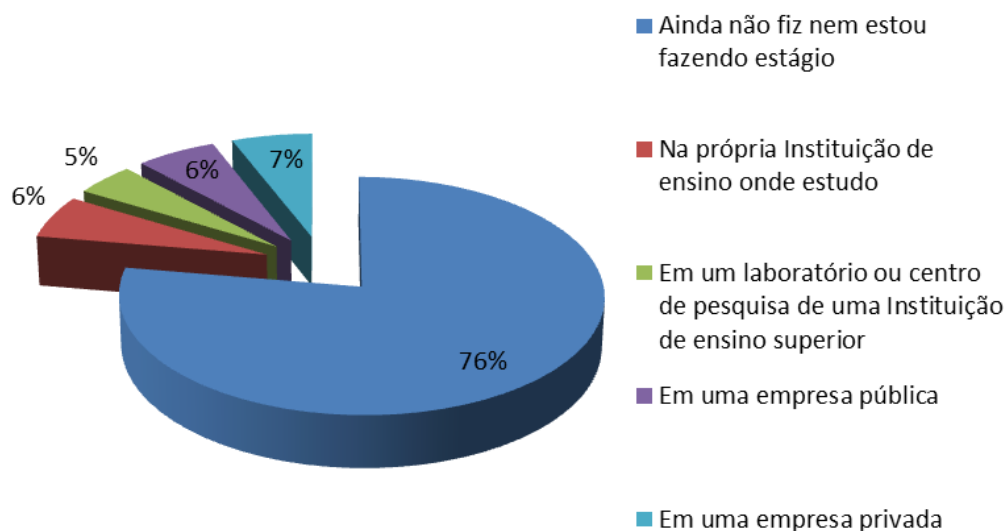
Fica evidente que a obtenção da vaga de estágio é o maior problema enfrentado pelos alunos e o grande desafio da instituição de ensino. A seletividade de um mercado cada vez mais exigente só agrava o cenário de exclusão. Outro elemento complicador é a exigência de experiência para ocupação de algumas vagas, o que é um contrassenso, pois, se o estagiário é aquele que está se preparando para a respectiva atividade profissional, portanto, é, basicamente, um indivíduo que não tem experiência. Como é possível exigir experiência de alguém nessa condição?

Gráfico 30: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação se está tendo ou teve dificuldade para conseguir vaga de estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

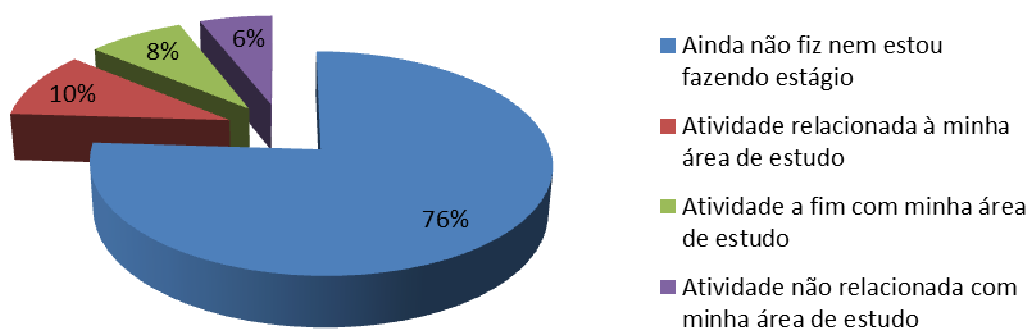
Gráfico 31: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo tipo de empresa concedente onde realiza ou realizou estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Como forma de minimizar os impactos da escassez de vagas de estágio, a instituição oferta algumas oportunidades internas, estabelecendo, também, parcerias com outras instituições de ensino que trabalham com pesquisa, como é o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No entanto, segundo relato de alguns alunos, por vezes, ocorre certa descaracterização do estágio nas atividades realizadas, em que o estagiário acaba ocupando o lugar de um assistente: “[...] na maioria das vezes, a parte prática da pesquisa quem faz sou eu, enquanto o pesquisador escreve sua tese” (ALUNO 16). Práticas abusivas como essa são mais frequentes do que supomos. No entanto, permanecem ocultas devido à falta de fiscalização por parte da instituição de ensino, pela omissão do orientador de estágio e pela ausência de informação ao aluno sobre seus direitos. Por isso, Martins (2010) argumenta que, “muitas vezes, o estágio significa abusiva exploração do estudante e representa subemprego.”

Gráfico 32: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação da relação entre a atividade de estágio e a área de estudo - 2013

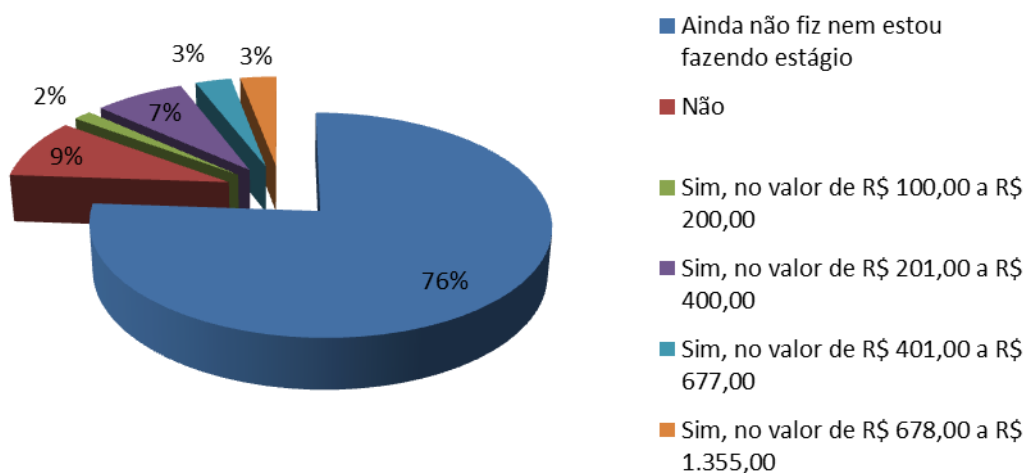


Fonte: dados coletados pela autora

A ausência de bolsa de estágios é motivo de crítica constante dos alunos que, por vezes, precisam contar com apoio financeiro familiar para dispor de condições de locomoção até o estágio e de alimentação. Alguns alunos relataram que

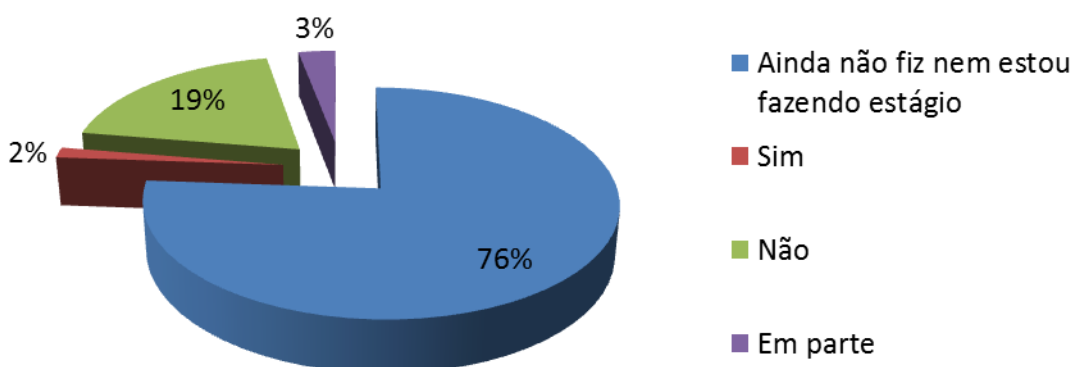
precisam abrir mão das poucas oportunidades que aparecem devido a ausência de oferta de benefícios por parte da empresa e pela falta de recurso familiares.

Gráfico 33: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação se tem ou teve bolsa auxílio para realização de estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

Gráfico 34: Percentual de alunos dos últimos períodos de cursos técnicos do IFRJ/D. Caxias, segundo indicação se ocupa lugar de funcionário da empresa durante realização do estágio - 2013



Fonte: dados coletados pela autora

De forma geral, os alunos dizem não ocupar o lugar de um funcionário na atividade de estágio. No entanto, avaliando alguns depoimentos, percebemos que existe certa dificuldade, por parte dos estudantes, em identificar possíveis abusos. Para que irregularidades não ocorram na atividade de estágio, é fundamental que os alunos conheçam a regulamentação dessa atividade e estejam a par de seus direitos. O juiz Jorge Souto Maior, em reportagem da Revista *Anamatra*, do 1º semestre de 2008, faz um alerta, destacando que o contrato de estágio é muito interessante para as empresas porque possibilita a utilização do trabalho humano sem os custos relacionados ao Direito do Trabalho.

4.1.7 O Diretor de Ensino

O Diretor de Ensino é o responsável pela gestão do trabalho pedagógico do IFRJ/D. Caixas. A Coordenação de Estágio está subordinada a essa Direção; por isso, buscamos compreender um pouco da perspectiva desse profissional a respeito da atividade de estágio. De acordo com a Direção de Ensino, o estágio é um processo em que o “aluno permanece na empresa, exercitando atividades relativas à sua formação sob a orientação de um professor”. Em relação à importância do estágio supervisionado em cursos técnicos de nível médio, o Diretor destacou que o considera essencial, fazendo menção à sua própria experiência como aluno de ensino técnico, em que o momento do estágio foi decisivo para a definição da busca por uma nova área profissional.

Referente à questão da obrigatoriedade da atividade de estágio, o Diretor a considera importante; vejamos o que ele diz a esse respeito: “Como eu passei por essa experiência de visualizar a importância de se deparar com a aquilo que você vai fazer... Executar naquela profissão, eu penso que deve ser obrigatório, sim”. (Diretor de Ensino)

O Diretor de Ensino destaca um aspecto positivo do estágio, que seria a possibilidade do contato com a área profissional. No entanto, são desconsiderados nessa análise outros elementos centrais à discussão em torno da obrigatoriedade,

dentre os quais já destacamos: 1) número reduzido de vagas de estágio; 2) a dificuldade institucional de acompanhamento da atividade de estágio, devido ao número insuficiente de professores; 3) a dificuldade de o aluno de idade avançada conseguir uma oportunidade de estágio. Entre outras questões que têm impacto direto na vida do aluno.

Em relação aos benefícios que o estágio supervisionado oferece aos estudantes, foi evidenciada a questão da remuneração, devido à necessidade de subsistência do aluno, além da relação com a atividade prática na empresa e da convivência com os demais funcionários. O Diretor afirmou, ainda, que é responsabilidade do orientador de estágio o bom desenvolvimento dessa atividade. Consideramos que todos os envolvidos na atividade de estágio são responsáveis pelo seu bom andamento. No entanto, percebemos divergência de opiniões a esse respeito. De forma geral, os diferentes sujeitos envolvidos com o estágio acreditam que a principal responsabilidade deve ser assumida pela CoIEE e pelo professor orientador. Quando questionado sobre seu papel no desenvolvimento da atividade de estágio, o Diretor de Ensino afirma compreender que sua atribuição é estabelecer o diálogo entre orientadores de estágio, coordenação de curso e a CoIEE, diante das demandas que surgem. Em relação ao cumprimento do papel dos diferentes sujeitos envolvidos com a atividade de estágio, ele afirma:

Eu penso que várias questões esbarram nessa pergunta de "todos cumprem?". Porque existem questões estruturais, existem questões relativas à carga horária de professores, os professores também precisam ser orientadores de estágio. Então, é... Existem diversas... Diversos motivos que vão ter é... Influência nessa parte, influenciando para que nem todos consigam o ideal. (Diretor de Ensino).

O Diretor optou por não se posicionar a respeito, porém consideramos alguns elementos importantes em sua fala. Como avaliar o bom trabalho de um orientador de estágio se ele não tem carga horária destinada para executar tal atividade, por exemplo? Seria inapropriado tecer críticas mais severas diante de alguns problemas estruturais. Porém, também consideramos que não é coerente fazer do estágio uma atividade obrigatória diante das inúmeras dificuldades já apontadas.

Em relação a essas dificuldades que os alunos enfrentam para ingressar no mercado de trabalho, foram destacadas inicialmente dificuldades em obter vaga de estágio, que envolveriam diferentes questões, como o desconhecimento das empresas em relação à instituição de ensino e seu currículo, entre outros motivos já citados. Segundo o Diretor de Ensino, em face dessas dificuldades, ele busca atuar por meio do diálogo com orientadores de estágio, coordenadores de curso e com a CoIEE.

Em relação a possíveis melhorias na atividade de estágio, a Direção de Ensino apontou o que considera necessário:

Visibilidade do campus Duque de Caxias; maior diálogo com empresas do entorno e mesmo outras empresas consideradas mais distantes; e diálogo com a autarquia municipal sobre a forma de tentar melhorar o diálogo com as empresas via autarquia municipal; também, é importante que a melhoria da infraestrutura do *campus*, provendo aos alunos as possibilidades de aprendizagem de base antes que eles cheguem nas empresas (Diretor de Ensino).

Observamos que existe distanciamento da Direção de Ensino em relação às atividades relacionadas ao estágio e à própria CoIEE. Essa Direção acaba atuando mais diretamente com os coordenadores de curso, corpo docente e equipe pedagógica. Apesar de os diferentes sujeitos envolvidos no processo de estágio o considerarem imprescindível para a formação do aluno, percebe-se certa dificuldade para identificar o estágio como ação pedagógica. Talvez isso explique o distanciamento da Direção de Ensino e da própria equipe pedagógica dessa atividade.

Segundo Yoshioka (2005, p.235), a atividade de estágio “[...] deve proporcionar a integração da educação com o mundo do trabalho. Entretanto, como forma de trabalho excepcional, deve-se revestir as características que lhe são próprias para cumprir sua finalidade educacional.” Nesse sentido, consideramos que os ajustes necessários para que a atividade de estágio possa tornar-se uma experiência pedagógica propulsora da articulação entre teoria e prática devem partir do amadurecimento da instituição de ensino, o que pode emanar da reavaliação de seus objetivos almejados com o estágio e dos resultados reais alcançados com este, reconsiderando, inclusive, a obrigatoriedade dessa atividade, que pode ser formativa ou não, de acordo com a condução realizada.

CONCLUSÕES

Buscamos, por meio desse estudo, examinar as concepções e práticas do estágio supervisionado no *Campus* Duque de Caxias do IFRJ. Nosso objetivo central foi verificar se, de fato, o estágio contribuiria para a formação profissional dos alunos, constituindo-se importante estratégia de articulação entre teoria-prática.

Como ponto inicial de nossa pesquisa, buscamos nos apropriar do contexto sócio-histórico em que nosso objeto de estudo está inserido. Para isso, utilizamos como referência as mudanças ocorridas no trabalho, na produção e na sociabilidade, a partir do final da década de 1960, com o agravamento da crise estrutural do capital e seus efeitos no mundo do trabalho.

Após essa etapa, buscamos compreender em que medida essa complexa realidade marcada pelo desemprego estrutural e precarização do trabalho afeta a formação dos trabalhadores, em especial o desenvolvimento de atividades de estágio supervisionado na formação de técnicos de nível médio. No que concerne à questão da relação dos alunos com o mercado de trabalho, constatamos que as dificuldades que eles enfrentam já em sua formação profissional é a escassez de vagas estágio. Este, muitas vezes é concebido como uma espécie de contratação de força de trabalho a baixo custo, sem encargos trabalhistas, jovem e minimamente qualificada, em lugar de ser compreendida como experiência formativa no local de trabalho, orientada pela instituição de ensino, supervisionada pela empresa e articulada ao projeto pedagógico do respectivo curso do aluno estagiário. Essa deturpação, embora não seja especificidade desse momento histórico, hoje assume contornos bastante evidentes nos permite relacioná-la aos efeitos deletérios causados pela crise de acumulação de capital, como por exemplo, a desregulamentação das relações de produção, a flexibilização da produção, o desemprego, o aumento do trabalho informal e a intensificação da precarização do trabalho. Nesse contexto, a absorção de

estagiários pelas empresas muitas vezes é vista como mais uma oportunidade de exploração da força de trabalho e não como ação pedagógica articulada ao curso de formação do estagiário.

Pôde-se constatar que as empresas concedentes vêm negligenciando algumas obrigações previstas em Lei, como a indicação de funcionário com formação na área de conhecimento desenvolvida pelo aluno para supervisionar as atividades desenvolvidas pelo estagiário. Verificamos, ainda, que existem alunos que não possuem nenhum tipo de acompanhamento de seu trabalho na empresa. Esses são pontos negativos que podem trazer implicações não só para a aprendizagem, como também colocar o estagiário em risco.

Observamos a existência de uma supervalorização da prática do estágio. Isso foi muito presente na fala dos diferentes sujeitos que participaram da pesquisa. O estágio é considerado, de maneira quase unanime, como instrumento indispensável à formação de bons técnicos; porém, não existe uma avaliação com relação ao cumprimento de tais objetivos formativos.

Consideramos que as estratégias adotadas pela instituição como forma de controle e acompanhamento dos estagiários são insuficientes para detectar possíveis adversidades em tal processo, podendo o aluno, pouco experiente e não ciente de seus direitos, ficar vulnerável, sendo utilizado muitas vezes como força de trabalho qualificada a um baixo custo pela empresa concedente.

Identificamos que alguns aspectos acabam comprometendo o processo de estágio, entre eles: a) a falta de articulação entre aquilo que o aluno executa no estágio e o seu curso de formação; b) o número insuficiente de empresas concedentes com parceria estabelecida com a instituição de ensino; c) a falta de profissionais no setor de estágio da instituição de ensino diante de um número crescente de alunos; d) a falta de profissionais disponíveis para orientar o desenvolvimento das atividades de estágio na instituição de ensino; e) a ausência de carga horária e/ou local apropriado para realizar a orientação de estágio; f) o desconhecimento dos alunos com relação aos seus direitos como estudante estagiário; g) a falta de supervisores de estágio nas empresas concedentes, assim como a formação inapropriada desses profissionais; e

h) a falta de divulgação de alguns cursos ofertados na escola; i) precariedade na articulação da atividade de estágio com o PPC.

Apesar de o estágio ser considerado essencial para que os alunos obtenham a certificação (pois aquele é descrito pelos coordenadores, professores e supervisores como um dos eixos mais importantes na articulação teoria-prática), poucos são os momentos de verificação e reflexão de como essa experiência se dá no campo de estágio.

Os alunos imbuídos da ânsia para obter a primeira experiência profissional, embasados no discurso amplamente divulgado institucionalmente, veem a atividade de estágio como uma experiência redentora, capaz de suprir todas as lacunas que ficaram abertas ao longo do processo formativo. Para eles, o estágio representa a parte prática do curso, tudo aquilo que não foi suprido por poucas aulas experimentais, ou por visitas técnicas que não ocorrem, poderá ser recuperado no tão sonhado estágio supervisionado.

Segundo Kuenzer (2002, p.79-80), o próprio modelo escolar contribui para o distanciamento entre teoria e prática.

A escola por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. [...] Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Esse entendimento da fragmentação entre teoria e prática não se expressa apenas no pensamento dos alunos, mas em diferentes momentos isso se reproduz na fala de outros sujeitos envolvidos no processo de estágio. Essa visão fragmentada representa uma distorção do entendimento de tal atividade: dentro do caráter teórico-prático, de uma práxis, no qual construímos nosso referencial teórico, amparada em Sánchez-Vásquez (2007), teoria e prática não se separam, são processos indissociáveis, baseados na reflexão.

Considerando as dificuldades destacadas nessa pesquisa em relação ao processo de estágio, assim como suas potencialidades, compreendemos ser importante traçar algumas recomendações. São elas:

1. Flexibilizar a obrigatoriedade do estágio.
2. Aumentar o número de vagas de estágio, estabelecendo novos convênios;
3. Garantir um maior número atividades que possibilitem articulação teórico-prática.
4. Realização de levantamento semestral para identificar como está a absorção dos alunos pelo mercado de trabalho, possibilitando constatar pontos fortes e fracos do curso e redirecionando possíveis mudanças diante das informações coletadas. Seria interessante a utilização da ficha de avaliação que o aluno preenche após a finalização do estágio, apontando os pontos a serem aperfeiçoados pela instituição de ensino e pela empresa concedente. Essa avaliação é um instrumento importante, que possibilita melhorias na atividade de estágio e no curso de formação e que não vem sendo utilizada pelos coordenadores e pela equipe pedagógica.
5. Ofertar uma disciplina que trabalhe a questão do estágio com os alunos. A ideia da disciplina representa garantir um espaço de reflexão e formação, que prepare o aluno de forma mais direcionada para sua atuação profissional. Dentro dessa proposta, o professor poderia trabalhar o aspecto formativo e pedagógico do estágio, possibilitando a troca de experiência entre os alunos que já realizaram os seus e os que ainda não passaram por essa etapa. Seria interessante que o coordenador de curso se responsabilizasse pela organização de tal atividade junto com um representante do corpo docente, da equipe pedagógica e do setor de estágio.

6. Possibilitar maior visibilidade ao seminário de estágio, permitindo que alunos de diferentes turmas e cursos possam dele participar e interagir com o aluno relator, fazendo perguntas e tirando dúvidas.
7. Incluir na carga horária dos professores o tempo destinado à orientação de estágio.
8. Disponibilizar, na biblioteca da instituição, os relatórios de estágio. Atualmente, esses relatórios ficam arquivados na CoiEE, não têm visibilidade alguma e são de difícil acesso até para funcionários do *Campus*. Possibilitar que outros alunos possam ler esses relatórios permite a circulação de informações preciosas para quem pretende se preparar para a atividade de estágio.

Observou-se que o modelo de estágio adotado pelo IFRJ *Campus* D. de Caxias, por vezes, caracteriza-se como uma atividade curricular desprovida de planejamento, e não como propulsora da articulação entre teoria e prática, característica essa que distancia tal atividade de seu aspecto formativo, muitas vezes se enquadrando no que compreendemos como trabalho precário.

Dentro do atual modelo de estágio, não se tem levado em consideração as individualidades do aluno, como as dificuldades enfrentadas por aqueles que trabalham, por exemplo. Constatamos que os alunos que fogem do padrão exigido pelas empresas dispõem de pouco amparo institucional para obter uma vaga de estágio. Seria importante que, antes de determinar o estágio como atividade obrigatória, a instituição de ensino fizesse os ajustes necessários possibilitando que alunos com diferentes perfis tivessem acesso a essa atividade que deve ser formativa.

Diante do exposto, avaliamos que, para a atividade de estágio contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que ela ocorra de forma articulada com o curso de formação, por meio de acompanhamento, avaliação constante e participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo. Caso contrário, o estágio não passará de uma atividade burocrática desprovida de sentido pedagógico e formativo.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Schmidt. **Estágios curriculares como mecanismo de retroalimentação do sistema de ensino**. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1978.

ALVES, Giovanni. **O novo e (precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. In: **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2 ed. Londrina: Editora Práxis, 2007. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNA, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

ANDERSON, Perry. Além do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; ANDERSON, Perry. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Ed. UNICAMP, 2002.

AZEVEDO, L. M. F. de. **O Estágio Supervisionado: uma análise crítica**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

BELLUZZO, Lílian; VICTORINO, Rita de Cássia. **A juventude nos caminhos da ação pública**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v.18, n. 4, p. 8-19, out./dez. 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n4/a03v18n4.pdf>> Acesso em: 15 set. 2011.

BIANCHI, Anna Cecília de M.; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientação para o estágio em licenciatura**. São Paulo: Thomson, 2005. 116p.

BURIOLLA, Marta Alice F. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 03 abr. 2012.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 [2008a]. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 [2007a]. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Publicada no **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21.6.2007 e retificada no DOU de 22.6.2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 19 set. 2012.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na

forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDB]. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Regulamento [Decreto nº 2.406/1997]. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 dez.1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. Lei nº3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 17 fev. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.278, de 29 de dezembro de 2007 [2007c]. Altera o Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6278.htm>

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 [2007b]. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 [2007a]. 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. **Diário Oficial da**

União. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 [2006a]. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 9 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Decreto nº 11.184, de 7 de outubro de 2005 [2005a]. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 out. 2005. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 19 ago. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/antiores%20a%201990.htm Acesso em: 16 set. 2012.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 27 jun. 2005. [Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006].

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5.478.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Decreto nº 5.225, de 27 de outubro de 2004 [2004b]. Dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão e das funções gratificadas que menciona, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 out. 2004. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97347/decreto-5225-04>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004 [2004a]. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 out. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.7760, 18 abr. 1997. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.../decreto/D2208.htm>>. Acesso em: 10 mar. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>>. Acesso em 12 de outubro de 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Portaria MEC nº 2.736, de 30 de setembro de 2003. Revoga a Portaria MEC nº646, de 14 de maio de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, n. 190, 01 out. 2003, Seç.1, p.10. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2003/por_2003_2736_MEC.pdf Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. _____. _____. Portaria MEC nº646, de 14 de maio de 1997 [1997a]. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 maio 1997, p. 10012, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012. [Revogada pela Portaria MEC nº 2.356, de 30 de setembro de 2003].

BRASIL. MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB Nº 1, de 21 de janeiro de 2004 [2004c]. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 fev. 2004, Seç. 1, p. 21. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. _____. _____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. de 1999. Seç.1, p. 229. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 10 de maio de 2000. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no **Diário Oficial da União** de 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. _____. _____. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. _____. _____. **Parecer CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Federal De Educação (CFE). Câmara de Ensino de Primeiro e Segundo Graus (CEPSG). Parecer CFE nº 45 - CEPSG, de 12 de janeiro de 1972. Dispõe sobre a qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. (Em anexo a Res. CFE n.º 2/72). Brasília, 1972. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc?Time=1/7/2008%206:14:25%20PM>. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Expansão da Rede Federal:** reordenamento. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27>. Acesso em: 08 ago. 2012.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia:** concepção e diretrizes. Brasília: MEC: SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. _____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Documento Base. Brasília: MEC: SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

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

Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC: SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

BRASIL. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Formação inicial e continuada/ensino fundamental. Documento Base. Brasília: MEC: SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

BRASIL. **PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional**: orientação às IFETs para preparação do Plano de Implantação da Reforma. Brasília: MEC: SETEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. **Chamada Pública nº 02/2007**. Chamada para a adesão das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica aos IFs. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1977. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494.htm>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995**. Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d’Incao. 2008. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2834> . Acesso em: 29 nov. 2013.

_____. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, p. 7-40, jan.1996. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____; GRAU, Nuria C.. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: _____. (Org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2013.

CAMPOS, Anderson de S. **Juventude e ação sindical**: crítica ao trabalho indecente. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

CÊA, Geórgia S. dos S. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In: CÊA, G. S. dos S. (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2007; p. 161-186.

_____. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 29. Caxambu, 2006. **ANAIS** [eletrônicos]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2012.

CHILANTE, Edinéia F. N; ARAÚJO, Renan. Juventude, trabalho, educação: paradoxos do ideário da qualificação profissional. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá, PR: Práxis: Massoni, 2010.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: o sentido oculto ou problemas de concepção. In: DE TOMMASI, Livia et alii (Org.). **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**. Ensaios sobre a democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIA FILHO, José Alves. **Estágio Curricular Supervisionado**: Análise de um mecanismo de ensino-aprendizagem e de cooperação Universidade-Empresa do curso superior de tecnologia em mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. 2003. 222 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/9981.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2013. 160

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.18, nº 59, p. 225-269, ago.97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

FREITAS, Helena C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. Concepção e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **Ensino Médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-82.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 204p.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O que é o método científico**. São Paulo: Pioneira, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7.ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15. ed. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2006. 161

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Rio de Janeiro >> Duque de Caxias**. Infográfico: evolução populacional e pirâmide etária. Rio de Janeiro: IBGE: Cidades. 2013. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=330170&search=rio-de-janeiro|duque-de-caxias|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado para os Cursos Técnicos**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2010. (Anexo à Portaria nº 09, de 28 de janeiro de 2010). Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/544>. Acesso em: 26 out. 2013.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2009a. Disponível em: Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/docs/ppi.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2009. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/492>. Acesso em: 13 out. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

KRUEGER, Richard A. Quality control in focus group research. In: MORGAN, David L. (Org.). **Successful Focus Group: Advancing the state of the art**. Newbury Park, CA: Sage, 1993, p. 65-85.

KUENZER. Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP), Autores Associados, 2002; p. 77-96. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A relação entre a teoria e prática em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho.** Disponível em: <http://www.pucminas.br/seminarioprograd/v_seminario/pdfs/relacao_teorica_pratica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, Ivani C. A.; PICONEZ, Stela C. B. (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 2 ed. Campinas (SP): Papirus, 1994, p. 63-74. (Coleção Magistério – formação e trabalho pedagógico).

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior:** de Fernando Henrique Cardoso a Lula. São Paulo: Xamã, 2007. 162

LIMA, Kátia R. S. L.; MARTINS, André S. **Pressupostos, princípios e estratégias.** In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia.** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005; p.43-67.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010.** 2011. 2 v., 474 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2011.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing.** Uma orientação aplicada. Tradução: Laura Bocco. 4. ed. Porto Alegre (RS): Bookman [Artmed], 2006. 720p.

MARTINS, Sérgio P. **Estágio e relação de emprego.** São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política vol.1 tomo 1.** Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **O Capital.** (Livro I). Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. [2 v.].

MOURA, Maria Lúcia; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa:** elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005. 144p.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002. 1103 p.

MOURA, Maria Lúcia; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005. 144p.

NEVES, Lúcia. Maria W. (Coord.). **Política Educacional nos anos 90**: determinantes e propostas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

_____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005

_____. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). 27. Caxambu. 2004. **ANAIS** [eletrônicos]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2013.

_____. (org.). Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEY, Antonio Fernando V. A reforma do Ensino Médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: G. FRIGOTTO; M. CIAVATTA (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, p. 259-282.

OTRANTO, Célia Regina. Desvendando a política de educação superior do governo Lula. **Universidade e Sociedade**. Brasília, Ano XVI, n. 38, p. 18-29, jun. 2006. 163

_____. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA** [Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas]. Seropédica (RJ), Ano I, n.1, p. 89-110, jan-jan 2010.

PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A importância da prática de ensino e do Estágio Supervisionado para aqueles que não exercem o magistério. **Revista Científica**

Eletrônica de Pedagogia. Ano iv, n. 08, jun. 2006. Disponível em: <<https://www.revista.inf.br/pedagogia/pages/artigos/ped08%20artigo03.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

PENTEADO, Heloísa Dupas. O Estágio em quatro tempo. In. PENTEADO, Heloísa Dupas (Coord). O Estágio na formação do professor e do psicólogo. **Série Documental/Relatos de Pesquisa.** v. 3, n. 25, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7b477387c0-8ac0-49dc-8c0f-bbe1d53fcbbb%7d_relato%20de%20pesquisa%20n%2025.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2012.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. **Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, novo desenvolvimento e as parcerias público-privadas na educação.** In: Seminário ANPED SUL, 9. (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica). 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1015/972>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

PICONEZ, Stela C. B. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado.** 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

_____. **Inserção ocupacional e o emprego dos jovens.** São Paulo: ABET, 1998.

RAMOS, Marise N. **Pedagogia das competências.** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2003. 176p.

RIANI, Dirce C.. **O caminhar dos Estágios Supervisionados: Convite a uma releitura crítica.** 1994. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação, Supervisão e Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa S. Educação especial: desafios de garantir igualdade aos diferentes. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas (SP): Papirus, 1991; p.125-139.

RIBEIRO, Carlos Reinaldo M. Novo Conceito de Estágio. **Anamatra** [Revista eletrônica da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho]. Brasília (DF), 9 out. 2008. Disponível em: <<http://ww1.anamatra.org.br/index.php/artigos/novo-conceito-de-estagio>>. Acesso em: 01 out. 2013. 164

RUMMERT, Sônia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. **Educação e identidade dos trabalhadores:** as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã, 2000.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

SILVA, Ana Maria Cardoso da. **Uma análise estatística dos estágios supervisionados: Caso da UNIFOR.** 2002. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/6024.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3.ed. atual. Florianópolis (SC): Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2009.

SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2011.

_____. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá, PR: PRÁXIS, 2010

_____. Trabalho, juventude e qualificação profissional: a pedagogia da hegemonia das políticas de inclusão de jovens no Brasil. In: Seminário Nacional Sociologia & Política, 1. 2009. Curitiba (PR). **Anais Eletrônicos**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTsONLINE/GT5%20online/EixoII/trabalho-juventude-JoseSouza.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. **O sindicalismo e a qualificação do trabalhador**. Londrina: Práxis, 2009.

_____. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n.22, p. 1-15, jul.-dez./2004.

_____. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

SPOSITO, Marília P.; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social** [Revista de Sociologia da USP], São Paulo, v.17, n.2, p. 141-172, nov. 2005.

SANCHES-VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires (AR): Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo (BR): Expressão Popular, 2007.

VIDOTTI, Tércio José. **Introdução à formação técnico-profissional: teoria geral, contato de aprendizagem, estágio curricular**. São Paulo: LTr, 2005; 208p.

YOSHIOKA, Clarice. Estágio no Ensino Superior: uma questão social. **Revista Eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, Campinas (SP), n. 27, 2005. Disponível em: <<http://portal.trt15.jus.br/documents/124965/125428/Rev27Art13.pdf/bb805956-b326-48d8-a9dd-a3c1f6d049cb>>. Acesso em: 20 set. 2012.

FONTES PRIMÁRIAS

AMORIM, Ana Carolina. Ana Amorim, Coordenadora do Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Campus Duque de Caxias. **Depoimento** [em 09/09/2013]. Entrevistadora: Fernanda Paixão de Souza Gouveia. Nova Iguaçu: GTPS, 2013. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 48.596 KB. Tempo de duração da gravação: 34'33". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

BERNINI, Rafael. Rafael Bernini, Coordenador do Curso de Técnico em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Duque de Caxias. **Depoimento** [em 09/09/2013]. Entrevistadora: Fernanda Gouveia. Nova Iguaçu: GTPS, 2013. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 11.489 Kb, tempo de duração da gravação: 49':01". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

CORDEIRO, Rosane. Rosane Cordeiro, Responsável pela Coordenação de Integração Escola-Empresa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Duque de Caxias. **Depoimento** [em 27/05/2013]. Entrevistador: José dos Santos Souza. Nova Iguaçu: GTPS, 2013. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 11.489 Kb, com duração de gravação 50":02". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. Fernanda Paixão de Souza Gouveia, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Duque de Caxias. **Depoimento** [em 10/06/2013]. Entrevistador: José dos Santos Souza. Nova Iguaçu: GTPS, 2013. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 67.164 KB, com duração de 35':49". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

MARTINS, Jupiter. Jupiter Martins, Diretor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Duque de Caxias. **Depoimento** [em 09/09/2013]. Entrevistador: Fernanda Paixão de Souza Gouveia. Nova Iguaçu: GTPS, 2013. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 5.295 KB, com duração de 22':35". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

NUNES, Emanuele. Emanuele Nunes, Coordenadora do Curso de Manutenção e Suporte em Informática [PROEJA] do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Duque de Caxias. **Depoimento** [em 16/09/2013]. Entrevistadora: Fernanda Gouveia. Nova Iguaçu: GTPS, 2013. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 11.491KB, com duração de 50'20". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

PARRINI, Franklin. Franklin Parrini, Professor do Curso Técnico em Manutenção Suporte e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Duque de Caxias. **Depoimento** [em 31/10/2013]. Entrevistadora: Suíze Gomez Martinez. Nova Iguaçu: GTPS, 2013. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 4.521 KB, com duração de 19':17". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

APÊNDICES

ANEXOS