

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVIA FERNANDA MARTINS DIAS RIBEIRO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o estágio como um dos elementos articuladores da
formação geral e profissional

São Luís
2011

SILVIA FERNANDA MARTINS DIAS RIBEIRO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Maranhão - UFMA, como requisito
para obtenção o título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria José Pires Barros Cardozo

São Luís
2011

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional

SILVIA FERNANDA MARTINS DIAS RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Maranhão - UFMA, como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria José Pires Barros Cardozo (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Valéria Ferreira Santos de Almada Lima

Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Francisca das Chagas Silva Lima

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus filhos Carolina,
Gabriela e Wilson, pelo amor
incondicional que nos une.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À Nossa Senhora, pela eterna proteção.

Quero agradecer a todas as pessoas que se fizeram presentes, que se preocuparam, que torceram por mim, foram solidárias e compartilharam de mais um projeto em minha vida.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria José Pires Barros Cardozo, por toda a dedicação, compreensão e amizade patenteadas na realização deste trabalho e pelo estímulo e exigência que me fizeram aprender e crescer.

A todos os que contribuíram com suas reflexões para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente à Prof^a Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima e à Prof^aDr^a Lélia Cristina Silveira de Moraes que, na qualificação apontaram os caminhos para a realização deste estudo.

Aos professores e às professoras do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão: Prof^a Dr^a Adelaide Ferreira Coutinho, Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa, Dr. César Augusto Castro, Prof^a Dr^a Ilma do Nascimento Vieira, Prof^a Dr^a Ilzeni Silva Dias, Prof^a Dr^a Iran de Maria Leitão Nunes, Prof^a Dr^a Maria Alice Melo, Prof^a Dr^a Maria de Fátima da Costa Gonçalves, Prof^a Dr^a Marilete Geralda da Silva, Prof. Dr. José Burbano Paredes Bolívar, Prof^a Núbia Maria Barbos Bonfim. pela dedicação e por tudo o que me ensinaram.

À Coordenação do Mestrado em Educação da UFMA, na figura da Prof^a Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima e a toda sua equipe, pela atenção e consideração sempre demonstradas.

À Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal do Maranhão, juntamente com o Departamento de Recursos Humanos, pela concessão de afastamento.

Às amigas e colegas de trabalho da Divisão de Avaliação de Desempenho da UFMA, sem o apoio dos quais este projeto não teria sido possível.

Ao Coordenador, supervisores e estagiários do Curso Técnico em Eletrônica do IFMA, que me permitiram a realização desta pesquisa.

A Wilson, pela compreensão e apoio, em todos os momentos desta jornada.

Aos meus filhos Carolina, Gabriela e Wilson Filho, pelo amor e pela oportunidade de me fazerem crescer diariamente.

À minha mãe Ruth, pela dedicação e por acreditar na importância da educação e assim permitir a realização de meus projetos.

Aos meus irmãos Luiz Fernando e Paulo Henrique, pelo respeito e confiança .

Aos meus amigos e colegas de turma pelo aprendizado, pela convivência e pela amizade: Robson, Diana, Fernanda, Bérqson, Socorro, Nádja, Paulino, Jonilson, Ana Patrícia, Michelle, Rosemary, Angélica, Regina, Rafaelle, Kellen, Jorge, Roure, Carol e, em especial à Camila, pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento.

Aos amigos do grupo de pesquisa, pela convivência e troca de conhecimentos.

A Tereza Serpa, pelo apoio e incentivo da qual sempre recebi na minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos amigos Eldon, Stela, Sylvania e Rosane, pelas orientações e pela amizade.

A todos, o meu profundo agradecimento.

O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

Pistrak, 2000, p. 38

RESUMO

Neste estudo investigou-se o estágio como um dos elementos articuladores do ensino médio técnico integrado à formação profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo. Analisou-se o ensino médio integrado a partir da prática do estágio e a sua contribuição para a formação dos alunos a partir do estágio no Curso Técnico em Eletrônica do IFMA. Considerou-se o estágio como um ato educativo que possibilita a unidade teoria e prática. Nesse contexto, visou-se compreender de que forma esse ato educativo pode ser um elemento articulador da formação integrada e ao mesmo tempo contribuir para a formação e inserção dos estudantes no mundo do trabalho. O recorte histórico realizado teve por objetivo contextualizar as políticas educacionais no Brasil, com ênfase na proposta de integração do ensino médio com a educação profissional. Nessa perspectiva, discutiu-se a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a influência da ideologia neoliberal, bem como os seus impactos nas reformas do Estado e da Educação Profissional brasileiras. O percurso teórico-metodológico empreendido compreendeu análise bibliográfica, documental e pesquisa empírica com coleta de dados e utilização do questionário como instrumento de pesquisa. Analisou-se o objeto de estudo a partir do método dialético e para sua elaboração contou-se com o aporte teórico de importantes autores, como Marx e Engels, Gramsci, Mézaros, Manacorda, Antunes, Pistrak, Kuenzer, Ramos, Frigotto, Saviani, Martins, Oliveira e Reis e outros autores que contribuíram para a realização do estudo. Através desta pesquisa concluiu-se que o estágio é um importante eixo articulador na formação integrada, possibilitando aos estudantes condições objetivas para compreender a unidade teoria e prática. Observou-se que, para seu adequado funcionamento, é necessário o acompanhamento do IFMA e dos supervisores técnicos para o cumprimento da Lei dos Estágios e das demais regulamentações que a disciplinam. Constatou-se que o estágio representa uma etapa da formação técnico-profissional, ao mesmo tempo em que tem a possibilidade de preparar para o mundo do trabalho. Todavia, para que isto ocorra, os desafios constatados referiram a necessidade de um acompanhamento mais sistemático do IFMA aos alunos nos campos de estágio. Destacou-se que o aluno vê nessa etapa de formação profissional a possibilidade de continuação dos seus estudos, ainda que em área diferente daquela em que está inserido.

Palavras Chave: Ensino Médio. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Estágio.

ABSTRACT

This study investigated the stage as one of the elements of the articulators high school integrated technical vocational training within the framework of the Federal Institute of Education Science and technology of Maranhão – São Luís, IFMA Campus – Monte Castelo. The school was integrated from the practice of the stage and their contribution to the training of students from the stage at IFMA electronics technician Course. It was considered the internship as an Education Act which allows the drive theory and practice. In this context, it aimed to understand how this can be an educational Act articulator element integrated training and at the same time contribute to the training and integration of students into the world of work. Cropping history held objective contextualize the educational policies in Brazil, with emphasis on the proposal for integration of high school with vocational education. In this respect, discussions focused on the globalisation of capital, productive restructuring and the influence of neo-liberal ideology, as well as its impacts on reforms of the State and professional education in Brazil. The theoretical-methodological route undertaken understood bibliographical analysis, documentary and empirical research with data collection and use of the questionnaire as a research tool. It was examined whether the object of study from the dialectical method and for their preparation was with the theoretical contribution of important authors like Marx and Engels, Gramsci, Mézaros, Manacorda, Antunes, Pistrak, Kuenzer, Ramos, Frigotto, Cash, Martins, Oliveira and Kings and other authors who contributed to the conduct of the study. Through this research concluded that the stage is an important axis articulator in integrated training, enabling students to objective conditions to understand the theory and practice. It was noted that, for its proper functioning, it is necessary for the monitoring of IFMA and technical supervisors to comply with the law of Stages and other regulations that govern it. It was found that the stage represents a step of technical-professional education, while have the possibility to prepare for the world of work. However, for this to occur, the challenges encountered have mentioned the need for more systematic monitoring of IFMA students in the fields of stage. Emphasized that the student sees vocational training in this step the possibility of continuation of their studies, albeit in different area in which it is inserted.

Keywords: Middle School. Integrated High School. Professional Education. Stage.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | Síntese da Estrutura Funcional e Objetivos Específicos da Reforma do Estado..... | 65 |
| Quadro 2 | Comparativo entre os conceitos de estágio de acordo com as Leis 6.494/1977 e 11.788/2008 | 112 |
| Quadro 3 | Articulação entre a coordenação de estágio e a empresa..... | 115 |
| Quadro 4 | Motivos que levaram os alunos a optar pelo Ensino Médio Integrado | 121 |
| Quadro 5 | Concepção e princípios do Ensino Médio Integrado para os supervisores das empresas | 122 |
| Quadro 6 | Dificuldades Encontradas pelos Alunos no Campo de Estágio | 128 |
| Quadro 7 | Competências Desenvolvidas no Estágio e a Preparação para o Mundo do Trabalho | 129 |
| Quadro 8 | Percepção dos Supervisores das Empresas sobre a Articulação entre conteúdos da formação geral e profissional | 131 |
| Quadro 9 | Continuidade dos Estudos | 135 |
| Quadro 10 | Avaliação do Ensino Médio Integrado | 136 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEPAL | Comissão Econômica para América Latina e Caribe |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCNEP | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional |
| E. M. | Ensino Médio |
| E.M.I. | Ensino Médio Integrado |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MTE | Ministério do Trabalho e Emprego |
| PL | Projeto de Lei |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PDRAE | Plano Diretor da Reforma do Estado |
| PLANFOR | Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| SEMTEC | Secretaria do Ensino Médio, Profissional e Tecnológico |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 | A TRANSIÇÃO DO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO | 34 |
| 2.1 | A crise do capitalismo e as mudanças na estrutura no mundo do trabalho..... | 38 |
| 2.2 | Impactos da acumulação flexível na organização do trabalho e na educação | 48 |
| 3 | REFORMA DO ESTADO E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL..... | 58 |
| 3.1 | Reforma do Estado no Brasil: o estado neoliberal..... | 61 |
| 3.2 | A reforma do ensino médio e da educação profissional..... | 68 |
| 3.2.1 | A qualificação, competência e empregabilidade na reforma da educação profissional e do ensino médio..... | 70 |
| 3.3 | O Decreto n. 5.154/2004 e a tentativa de superação do dualismo entre ensino médio e educação profissional..... | 77 |
| 4 | ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A INTERFACE ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL..... | 87 |
| 4.1 | Trabalho, Contextualização, Interdisciplinaridade e Integração no currículo do ensino médio integrado..... | 88 |
| 4.2 | A questão da formação integrada e o estágio como um elemento articulador entre a educação geral e profissional..... | 101 |
| 4.2.1 | Considerações sobre os aspectos legais do estágio..... | 102 |
| 4.2.2 | Pressupostos da formação integrada: o trabalho como princípio educativo..... | 111 |
| 4.3 | O estágio como um dos elementos da integração: percepções dos sujeitos envolvidos no estágio do Curso Técnico em Eletrônica do IFMA | 118 |
| 5 | CONCLUSÃO..... | 137 |
| | REFERÊNCIAS..... | 145 |
| | APÊNDICES..... | 153 |
| | ANEXOS..... | 166 |

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de um processo de investigação acerca do ensino médio integrado. Com esse objeto de pesquisa, ora denominado **ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o estágio como um dos elementos da integração entre a formação geral e profissional dos estudantes do ensino médio integrado do IFMA**, pretende-se elucidar como a formação dos alunos no ensino médio integrado se materializa especificamente no campo de estágio, ou seja, de que forma o estágio curricular contribui para a consolidação do processo formativo dos alunos na perspectiva de uma educação integral.

A aproximação inicial com o tema deu-se ao definir como objeto de pesquisa o ensino médio integrado. A partir daí, estabelecemos uma relação com as várias etapas de nossa formação acadêmico-profissional. Na graduação em Serviço Social realizamos um estudo monográfico sobre o processo de modernização das relações entre o capital e o trabalho e, recentemente, um estudo sobre a reforma da Educação Profissional no Curso de Especialização em Políticas Sociais e Processos Pedagógicos em Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Com efeito, o desejo de aprofundar essa temática se consolidou no Curso de Mestrado em Educação da UFMA, cuja pesquisa está relacionada ao grupo de estudos sobre a Política de Educação Básica que apresenta como um dos eixos de pesquisa o Ensino Médio de Nível Técnico¹ na modalidade integrada.

Este estudo tem como ponto de partida a análise da crise do capital manifestada, dentre outros elementos, pela transição do modelo fordista/taylorista de produção e pela acumulação flexível, que provocaram profundas transformações na esfera produtiva, na organização sindical dos trabalhadores, na estrutura do emprego e do trabalho, com reflexos nas políticas educacionais (CARDOZO, 2007). Portanto, podemos dizer que foram essas as primeiras aproximações com o nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, entendemos que se torna relevante a realização de estudos que permitam uma maior compreensão e reflexão sobre como tem ocorrido o desenvolvimento do sistema educacional no Brasil, diante das desigualdades

¹ O ensino técnico ou ensino técnico-profissional constitui uma modalidade de ensino orientada para a integração do aluno no mercado de trabalho. No Brasil o ensino técnico é voltado para estudantes de ensino médio ou pessoas que já possuem este nível de instrução.

sociais e econômicas que permeiam a sociedade capitalista. Assim, analisamos o estágio no ensino médio integrado, tendo como referencial o contexto das novas demandas do processo de acumulação flexível, no qual à educação é conferido o papel de desenvolver uma formação técnico-profissional que atenda aos interesses do capital.

Para a presente investigação fez-se necessário compreendermos temas como a mundialização do capital,² o processo de acumulação capitalista e o ajuste neoliberal³, questões estas que estão presentes nas políticas educacionais e nas relações entre trabalho e educação na sociedade capitalista brasileira.

Nessa perspectiva, este estudo situou-se no contexto das demandas do capital e das políticas educacionais, buscando desvelar o que está contido nas propostas para formação do trabalhador que são voltadas para a aquisição de conhecimentos e habilidades, para a capacidade de resolver problemas, tomar decisões e continuar aprendendo. Assim, é importante destacar a concepção neoliberal que, ao reduzir o papel do estado na sociedade, altera o perfil e a forma de implementação das políticas públicas, negando, muitas vezes, os direitos dos trabalhadores. Porque, “no plano teórico o ideário neoliberal instaura a lógica do Estado Mínimo, da desregulamentação e privatização da esfera pública” (RAMOS, 2006, p. 28).

Dessa forma, no contexto da reestruturação produtiva e da globalização excludente e de crise estrutural do capital, essas mudanças se consolidam na sociedade capitalista através do modelo de acumulação flexível, de novos conceitos de produção, de integração entre produção e controle de qualidade. Destarte, o processo de acumulação flexível postula uma educação que pode ampliar as possibilidades de inclusão do indivíduo no mercado de trabalho. Em decorrência desse processo, a educação profissional fundamentada na unidade saber e fazer,

²O termo mundialização do capital, estudado a partir das considerações de Chesnais (1996), corresponde mais à substância do termo inglês globalização, que significa a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista voltado para a produção com um enfoque e conduta globais. Esse sentido também vale na esfera financeira. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, neste caso, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real.

³A ideologia neoliberal postula a retirada do Estado da economia, reforçando a ideia de Estado Mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e diminuir o consumo; a redução de impostos sobre o capital e de gastos e receitas públicas, implicando a redução de investimentos em políticas sociais.

teoria e prática, articulada à divisão social e técnica do trabalho está diretamente relacionada às relações sociais de produção, por isso deve ser analisada criticamente por meio de um processo investigativo que prime pelo rigor metodológico e pela construção histórica do objeto de estudo.

Convém ressaltarmos que as mudanças que estão ocorrendo no modo de produção capitalista desde a década de 1970, marcadas principalmente pela transição do fordismo para a acumulação flexível, induzem à consolidação de projetos ou políticas que são determinadas pelas necessidades do capital de intervir na formação do trabalhador sob a perspectiva de novos paradigmas. Assim, cabe à escola instituir uma formação fundamentada em competências e habilidades que atendam às demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o conceito de qualificação exige que o sujeito seja focalizado tendo em vista a objetividade das relações sociais em que está inserido. Segundo Ramos (2006, p. 54), “[...] a qualificação depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio do qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstróem sua profissionalidade”.

Diante desse processo, surge a necessidade de especificar a categoria qualificação, na compreensão de que ela é determinada pelas condições objetivas de cada sociedade, a qual, de acordo com a sua natureza, vai requerer uma modificação do trabalho e, conseqüentemente, maior versatilidade do trabalhador.

Sendo assim, o conceito de competência que no âmbito teórico, ideológico e prático tenta substituir o de qualificação também precisa ser compreendido, pois está relacionado ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, a um conjunto de capacidades humanas que validam o desempenho, fundamentado na inteligência e personalidade das pessoas. Nesse sentido, Zarifian (2008, p. 9) analisa três mutações principais no mundo do trabalho que explicam a emergência do modelo de competência para a gestão das organizações:

- A noção de incidente, aquilo que ocorre de maneira imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua autorregulação; isto implica que a competência não pode estar contida

nas pré-definições da tarefa: a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.

- Comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão.
- Serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização, precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental.

Esta complexidade torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro.

Para Zarifian (2008), a competência é a inteligência prática de situações, que se escora nos conhecimentos adquiridos e os transforma de acordo com a complexidade das situações. Segundo o autor, trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa.

Dessa forma, a competência refere-se à colocação de recursos em ação em uma situação prática. Não apenas aqueles recursos que possuímos ou adquirimos, mas aqueles que sabemos como colocar em ação. Podemos inferir que se trata de uma inteligência prática das situações que, amparada em conhecimentos adquiridos, transforma-os à medida que a diversidade das situações requisita. Neste caso, a competência supõe que é a iniciativa sob a condição de autonomia, que por sua vez supõe a mobilização de dois tipos de recursos: os recursos internos pessoais - adquiridos, solicitados e desenvolvidos pelos indivíduos em dada situação e os coletivos - trazidos e colocados à disposição pelas organizações.

Segundo Fleury (2001), competências como fonte de valor para o indivíduo e para as organizações podem ser resumidas de acordo com a figura que segue:

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a Organização



Fonte: Fleury e Fleury (2001).

Neste contexto, a noção de competência passa a existir, portanto, associada a verbos como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Para a organização, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Por outro lado, Ramos (2006, p. 158), ao criticar essa noção de competência, assinala que

a noção de competência torna-se um código privilegiado [...] porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, deve conseguir levar para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho, aproximando mundo da escola e mundo da produção.

Assim, em relação aos novos desafios para o ensino médio e profissional, Kuenzer (2001, p. 34) ressalta que as escolas não devem pautar-se apenas no modelo das competências, mas,

[...] devem ter como base um novo princípio educativo, uma concepção que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica que possibilite o domínio de métodos e processos de trabalho, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

É necessário também expressarmos a compreensão da categoria práxis, da relação teoria e prática, tendo o entendimento de que a práxis, segundo Vásquez

(1977), é a atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; e teórica, na medida em que esta ação é consciente. Ainda de acordo com o autor, a práxis no sentido que lhe atribui Marx não se confunde com a prática estritamente utilitária, voltada para resultados imediatos, tal como é concebido comumente. Para ele, a práxis supera essa visão imediata e ingênua ao acentuar criticamente os condicionantes sociais, econômicos e ideológicos - históricos que resultam da ação dos homens.

Segundo Vásquez (1977, p. 239- 242),

[...] a teoria mostra sua autonomia com relação à prática, antecipa-se a ela, e acaba por influir na prática, e é precisamente sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na práxis produtiva ou social. [...] A atividade prática desenvolvida por um indivíduo é simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel. O sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua própria objetivação.

Sendo assim, esta pesquisa fundamentou-se no pressuposto de que essa realidade se estabeleceu em decorrência das transformações do modo de produção capitalista e dos seus desdobramentos nas políticas educacionais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990 quando a reforma do Estado e a reforma educacional passaram a ser baseadas nos princípios do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, de modo particular na educação profissional. Partindo deste pressuposto, nossa preocupação reside na proposta de integração do ensino médio, tendo como elemento de análise o trabalho como princípio educativo, como abordagem para investigar a contribuição que o estágio pode possibilitar nesta proposta de ensino, na perspectiva de consolidar a formação integrada dos alunos.

A história da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica começou em 1909 quando o então presidente da República Nilo Peçanha criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, que mais tarde deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets).

Pelo Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que estabeleceu a criação de Escolas Técnicas Industriais, de forma a garantir aos portadores de cursos técnicos o ingresso nas escolas superiores. Com o Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foi instituída a Escola Técnica de São Luís, com o objetivo de formar artífices

qualificados (Mecânica de Máquinas, Serralheria, Sapataria, Alfaiataria e Marcenaria).

No mesmo ano iniciava-se o funcionamento das aulas no novo prédio em São Luís, no Caminho Grande, bairro do Areal (hoje Avenida Getúlio Vargas, no bairro Monte Castelo), em regime de internato e semi-internato (sistema que perdurou até 1961). A pedra fundamental do novo prédio havia sido lançada em 1936, por Getúlio Vargas, quando a escola ainda era Liceu Industrial, sob a direção de Jorge Tebyriça de Oliveira (engenheiro mecânico formado na Suíça e matemático talentoso).

Em dezembro de 1942, sob a diretoria de Raimundo Lima Santos, eram ministrados cursos de Mecânica de Máquinas; Máquinas e Instalações Elétricas; Serralheria; Marcenaria; Alfaiataria; Artes do Couro; Construção de Máquinas e Motores; Eletrotécnica; Edificações; Desenho de Arquitetura e de Móveis e Desenho de Máquinas.

Em 1944, sob a direção de Argemiro Freire Gameiro, foram instalados os cursos técnicos em Desenho de Arquitetura e Móveis e Mestria. No ano seguinte, 88 artífices foram certificados – um número bastante expressivo para a época. Em 1946, a Escola Técnica encaminha 40 alunos artífices da especialidade Mecânica e Serralheria para integrarem o quadro de funcionários da Fábrica Nacional de Motores. Entre 1949 e 1951 a escola foi dirigida por José Furtado da Silva. Em 1959, a Lei 3.552 garantia autonomia didática, financeira e administrativa às Escolas Técnicas, que passam a ser administradas por um Conselho de Representantes, a quem coube a escolha do diretor.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) possibilitaria a equivalência plena entre os cursos secundário e profissionalizante. Naquele ano foram criados os cursos técnicos de Estradas e Agrimensura e Mecânica de Automóveis (ainda em regime de internato e semi-internato). Em 3 de setembro de 1965 (Lei 4.795, de 20 de agosto de 1965 e Portaria 239), quando a escola encontrava-se sob a diretoria de Argemiro Freire Gameiro, foi instituída a Escola Técnica Federal do Maranhão, com oferecimento, simultâneo, de educação geral e formação especial (centros de aplicação da escola de 2º grau, de caráter predominantemente profissionalizante).

Entre 1967 e 1986 a Escola Técnica foi dirigida pelo professor Ronald da Silva Carvalho, que foi sucedido pelo professor Celso Jorge Pires Leal. Em 1987

são iniciados os cursos técnicos da Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz.

Em 1992 o Cefet inicia o ensino de cursos superiores - graduação e pós-graduação, além de continuar a ofertar cursos técnicos de 2º grau e pós-técnico. São oferecidos cursos de Licenciatura em Mecânica; em Construção Civil; em Eletricidade e Tecnologia em Eletrônica.

No ano de 1997 passaram a ser oferecidos os cursos de Engenharia Elétrica Industrial e Engenharia Mecânica Industrial, além dos cursos técnicos em Construção Civil; Edificações; Estradas; Saneamento; Eletrônica; Eletrotécnica; Telecomunicações; Instrumentação; Eletromecânica; Química; Desenho Industrial; Informática Industrial e Segurança do Trabalho.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, tratado como Instituto Federal do Maranhão, com sede em São Luis, criado pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras, é uma Autarquia com atuação no Estado do Maranhão, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Tem por finalidade e características:

- I. Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II. Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de sua atuação;

- V. Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica, bibliográfica, tecnológica e científica;
 - VI. Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
 - VII. Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
 - VIII. Realizar e estimular a pesquisa, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento humano, científico e tecnológico;
 - IX. Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais;
 - X. Avaliar competências profissionais, acreditando-as ou certificando-as.
- São objetivos do Instituto Federal do Maranhão:
- I. Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
 - II. Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
 - III. Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
 - IV. Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
 - V. Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

- VI. Estimular e desenvolver atividades físicas com base na cultura corporal, no equilíbrio da saúde e na melhoria da qualidade de vida;
- VII. Ministrando em nível de educação superior:
- a) Cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia, levando em consideração os arranjos produtivos locais e regionais;
 - b) Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) Cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) Cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
 - e) Cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

Nesta pesquisa foi estudado o curso Técnico em Eletrônica, em cuja proposta curricular o estágio é um componente pedagógico obrigatório, conforme expressa a Proposta Curricular do referido curso:

Face à nova realidade do cenário industrial, onde o emprego de avançadas tecnologias e o uso de conhecimentos constituem algumas das marcas da chamada Segunda Guerra Industrial, compete às instituições responsáveis pela formação destes profissionais, reavaliarem os indicadores que têm sido utilizados para a estruturação dos cursos que oferece (PROPOSTA..., 2008, p. 4).

Com base na proposta curricular são apresentados os seguintes objetivos para o Curso Técnico em Eletrônica do IFMA:

- ✓ Capacitar jovens para atuarem numa sociedade em permanente transformação, aplicando e produzindo conhecimentos científicos e tecnológicos, alicerçados em princípios e valores que dignifiquem o homem e preservem o meio ambiente;

- ✓ Desenvolver a capacidade crítico-reflexiva do aluno, através do estudo dos fundamentos sócio culturais, científicos e tecnológicos historicamente acumulados, na perspectiva de prepará-lo para o exercício da cidadania e sua inserção no trabalho à luz dos valores políticos, sociais e éticos;
- ✓ Propiciar condições para que os Técnicos em Eletrônica elaborem, executem e avaliem projetos através de parcerias, convênios e pesquisas em sua área de atuação, objetivando atender aos mais diferentes segmentos da sociedade;
- ✓ Atender a demanda do mercado local e regional de empresas de grande, médio e pequeno porte;
- ✓ Formar profissionais com visão empreendedora e capacidade de autonomia para gerenciar sua própria empresa.

Assim,

Por se tratar de uma proposta curricular que contempla a integração entre uma Habilitação Profissional com o Ensino Médio, a estrutura curricular adotada para o Curso Técnico em Eletrônica lança mão da seriação e da modularização como dispositivos de organização didático-pedagógica das disciplinas que integram sua matriz curricular. A aplicação destes dispositivos organiza o Curso em três (03) séries e seis (06) módulos, a serem desenvolvidos ao longo de três anos letivos, em apenas um turno de atividades escolares (PROPOSTA..., 2008, p. 8).

Em relação à organização curricular, o Curso Técnico em Eletrônica “observa as determinações legais presentes na LDB 9.394/96, no Decreto 5.154/04, nos Pareceres CNE/CEB 16/99, na Resolução CNE/CEB 04/99 e no Regimento Geral do IFMA” (PROPOSTA..., 2008, p. 8). Com uma carga horária de no mínimo 360 horas, o estágio deverá ser concluído até o término da terceira série.

Ainda de acordo com essa Proposta,

Ao desafio de formar profissionais capazes de responderem às novas exigências do mundo do trabalho, o IFMA procedeu com um estudo e análise do setor produtivo, com especial atenção para a área industrial por ser um dos seus campos de oferta de curso (2008, p. 4).

Nessa Proposta, o estágio

[...] compreende o componente pedagógico que mais reúne as condições de aproximar os alunos do mundo do trabalho, possibilitando-lhes vivências e aprendizagens que o espaço escolar, por força de sua natureza, não teria condições de proporcionar. Sendo assim, este constituirá componente curricular de caráter obrigatório e poderá ser iniciado a partir da segunda série, sendo encaminhado pelo Coordenador do curso (2008, p. 58).

Dessa forma, na escolha do lócus da pesquisa consideramos a história da Instituição, ora denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo, no atendimento à comunidade maranhense, especialmente no tocante à formação profissional de técnicos em nível médio. Assim como, por se constituir um espaço de pesquisa do grupo Política de Educação Básica, do qual faço parte no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

É por tal razão que esta pesquisa objetivamos compreender como ocorre a integração entre a formação geral e a formação profissional, tendo como foco de análise a contribuição que o estágio pode dar para o ensino médio integrado do Curso Técnico em Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA.

Para sua realização, pesquisamos oito dos quarenta alunos do curso, ou seja, dos quarenta alunos aptos para o estágio, apenas oito se encontravam no campo de estágio até o mês de dezembro de 2010, período considerado para a realização deste estudo; cinco supervisores técnicos e o coordenador do Curso Técnico em Eletrônica. Os campos de estágio selecionados foram as empresas Telebrae, A. C. de Oliveira Neto, Prado Engenharia LTDA, o Armazém Paraíba e o próprio IFMA.

Assim, entendemos ser necessário este estudo, haja vista ser o estágio um componente curricular que integra a formação no ensino técnico de nível médio, considerando que a realização desta pesquisa é pertinente como mais uma contribuição, entre várias, para ampliar as reflexões sobre o ensino médio integrado. Além disso, por meio deste estudo esperamos contribuir para a apreensão do sentido do estágio curricular como um dos eixos articuladores da formação integrada dos alunos.

Optamos pela investigação e exposição dialética como concepção teórica e metodológica. Ressalta-se também que esta é uma pesquisa pautada nas ideias e preocupações de teóricos, pesquisadores ou estudiosos da sociedade capitalista e do contexto atual das políticas públicas educacionais no Brasil.

Por conseguinte, tomamos como referência Ciavatta (2005), Frigotto (2003), Frigotto e Ciavatta (2005), Gramsci (1982), Kosik (1976), Kuenzer (1998, 2001, 2002; 2007; 2009), Marx; Engels (2002a), Pistrak (2000), Ramos (2005, 2006, 2008, 2010) e Saviani (1994, 1989), Machado (2010, 1994), Martins (2009), Oliveira

(2004) e Reis (2007), os quais, diante de suas inquietações, são levados pela obstinação a aprofundar o estudo sobre o trabalho, educação, ensino médio integrado e educação profissional na sociedade brasileira.

A Proposta Curricular para o Ensino Técnico em Eletrônica do IFMA destaca que

[...] a integração entre a Educação Básica com a Educação Profissional somente se efetivará pela superação do fazer pedagógico descontextualizado, fragmentado; pelo entendimento de que o conhecimento constitui um todo orgânico; pela adoção de procedimentos didático-metodológicos que contemplem a interdisciplinaridade, a contextualização, a estética da sensibilidade, e a ética da identidade como princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem (2008, p. 8-9).

Como consolidação dessa proposta de aproximação do “mundo da escola” ao “mundo da produção” está a Lei de Estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que em seu artigo 1º define o estágio como:

[...] 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, 2009, p. 1).

Assim, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para a comunidade acadêmica, ao investigar em que medida predomina a proposta de integração entre formação geral e formação profissional no ensino médio, tendo como referência o trabalho como princípio educativo no contexto da organização do ensino médio integrado do Maranhão por meio do curso Técnico em Eletrônica do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA no Município de São Luís.

Ao ressaltarmos como as transformações do mundo do trabalho impactam a educação, torna-se necessário refletirmos sobre as situações concretas que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem dos atores envolvidos no contexto da formação no ensino médio e na educação técnico-profissional. As análises aportam-se em conhecimentos socialmente produzidos e categorias que orientam o trabalho intelectual, tendo como referência as dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura que norteiam a formação integrada, a construção curricular e a concepção teórico-metodológica. Dentro desse quadro, questionamos: até que ponto o estágio curricular reflete a relação teoria e prática na formação técnico-profissional?

Com esta indagação, procuramos evidenciar e caracterizar o objetivo geral deste estudo, que é analisar o estágio como um dos eixos articuladores da integração entre a formação geral e a formação profissional no ensino técnico de nível médio. Sendo assim, pretendemos a partir desta pesquisa compreender os fatores que facilitam e dificultam a consolidação da formação técnico-profissional no ensino médio integrado a partir do estágio curricular, buscando os determinantes que possibilitam a implantação da integração na perspectiva da ciência, cultura e tecnologia.

Destarte, as respostas a tal questionamento permitirão que alcancemos os objetivos específicos deste estudo que se propôs a:

1. Apreender a relação entre o processo de reestruturação do capital e as transformações no mundo do trabalho e da educação;
2. Identificar se há a compreensão da concepção de ensino médio integrado por parte dos estudantes, coordenadores e supervisores de estágio do IFMA e das empresas;
3. Analisar como o estágio tem contribuído para a formação geral e formação profissional do estudante de ensino médio integrado do Curso Integrado Técnico em Eletrônica do IFMA.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizou uma análise da política de integração entre o ensino médio e a educação profissional e de sua materialização no campo de estágio através do Curso Integrado Técnico em Eletrônica do IFMA. Tal análise procurou não se pautar na perspectiva reducionista, mas sim a partir da categoria contradição, constituindo-se em espaço para o acesso rigoroso aos conhecimentos socialmente produzidos mediante o domínio das categorias que regem o trabalho intelectual, nas quais as dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura devem nortear de forma integrada a construção curricular e metodológica.

Dessa forma, esta investigação prima em perceber a contribuição do estágio na formação geral e profissional do técnico em eletrotécnica. Assim, partiu-se da categoria contradição, já que esta nos possibilita entender como é possível nesse modelo de sociedade, de educação e de escola uma proposta pedagógica que rompa com o modelo de escola dual que ao longo dos anos vem se construindo na sociedade capitalista. Portanto, cabe explicitarmos através dessa categoria os

espaços possíveis para pôr o conhecimento a favor do trabalhador, observando-se, ao mesmo tempo, quais as mediações possíveis para a sua efetivação.

Sabemos que o princípio da integração opõe-se dialeticamente à escola capitalista, visto que esta materializa historicamente a divisão do trabalho. No entanto, se a educação tem um papel estratégico para o modo de produção capitalista, ela é também indispensável para a formação humana.

Ao evidenciarmos os diversos caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como fundamento o materialismo histórico-dialético por ser o aporte teórico que apresenta os elementos que possibilitam compreender o movimento contraditório da sociedade capitalista.

Contudo, fez-se necessário construirmos esta proposta a partir das categorias básicas do método dialético - práxis, totalidade, contradição e mediação - e o trabalho, como a categoria de conteúdo em sua dimensão histórica e ontológica, por perpassar todo ser humano e constitui sua especificidade, como mediação entre o homem e a natureza.

Nas palavras de Kuenzer (1998, p. 64-65),

[...] a práxis permite mostrar que o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico, ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto;

A totalidade mostra como o objeto de pesquisa ao mesmo tempo manifesta e é manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas. Esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de auto-criação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com outros fatos e com o todo;

A contradição possibilita captar a todo o momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, buscando não explicações lineares, mas captando os movimentos e a complexidade do real a partir de suas múltiplas determinações;

A mediação para poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade.

Consideramos assim que o método dialético incorpora o caráter sócio-histórico da realidade, ao compreender o ser humano como criador e transformador de seus contextos. “Portanto, sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática” (GHEDIN, 2008, p.118). Por isso, neste estudo, as categorias de método que nortearão as análises são a contradição, a práxis, a mediação e a totalidade.

Segundo Kosik (1976, p. 40),

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais.

Para Ghedin e Franco (2008, p. 118), os princípios epistemológicos desse método podem ser sucintamente especificados como segue:

- a) Privilegia a dialética da realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre as circunstâncias;
- b) Analisa o homem como um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador de suas condições;
- c) Concebe a práxis como mediação básica na construção do conhecimento e vincula teoria e prática, pensar e agir;
- d) Tem a prática social como critério básico de verdade;
- e) Considera a realidade empírica é ponto de partida na construção do conhecimento e não como ponto de chegada;
- f) Evidencia que não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido;
- g) Mostra que o processo de conhecimento constrói-se do empírico ao concreto e deste ao empírico;
- h) Revela que o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca a explicação; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação;
- i) Afirma que a interpretação dos dados só pode realizar-se em contexto; e que
- j) O saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (práxis).

Na construção da relação entre sujeito e objeto este pressuposto permite-nos a apreensão do real a partir das relações sociais capitalistas. Portanto, o conhecimento da realidade é um processo de apropriação teórica, que passa pela

crítica, pela interpretação e pela avaliação dos dados. Conforme analisa Ramos (2008), a concepção de integração está associada à concepção de escola unitária, que considera a educação de qualidade como um direito de todos à assimilação dos conhecimentos construídos e produzidos historicamente pela humanidade.

O entendimento sobre o Trabalho como princípio educativo, isto é, como referência para a integração relaciona-se a uma perspectiva de formação humana que se apresenta a partir do trabalhador e não do capital, implica superar a visão utilitarista e reducionista de trabalho. Significa, pois, inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos de seu dever. Isso só será possível a partir do desenvolvimento de consciência crítica que permita a construção de outras relações, em que o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Por isso, é fundamental a concepção do trabalho como princípio educativo, ou seja, a compreensão de que os conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela ciência constituem-se instrumentos de produção da existência humana, por meio dos quais os homens assumem as formas históricas de seu tempo.

Segundo Ramos (2004, p. 48),

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um processo unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura, também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para as atividades diretamente produtivas. O mesmo se pode dizer da ciência e da cultura. Além de princípios, esses também podem se constituir como contextos, configurando-se como atividades propriamente científicas e propriamente culturais.

Portanto, para compreender essa questão entendemos que analisar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, que tenha o trabalho em seu sentido ontológico e histórico como requisito, supõe um projeto de educação e, por resultado, um projeto de sociedade que vise à superação da dualidade estrutural do modo de produção capitalista.

Dessa forma, o resgate histórico do desenvolvimento humano e da sociedade revela a importância da educação nesse processo; em cada época as ideologias são desenvolvidas e impostas como novo modelo a ser adotado e reverenciado pelos educadores. Assim, uma proposta de integração entre conhecimentos científicos e específicos deve ter como pressuposto a superação da divisão social e técnica do trabalho.

Nesse sentido, destacamos que a concepção de integração está associada à concepção de escola unitária proposta por Gramsci (1982), por considerar que uma educação de qualidade tem como princípio um direito de todos à apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Nestas condições, esse propósito remete à negação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e à afirmação de uma educação unitária por meio da qual deve haver o equilíbrio do desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente. E é neste sentido que, segundo Ramos (2008, p. 2),

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.

Nestes termos, ao considerarmos o trabalho como princípio educativo, identificamos que ele possibilita-nos a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. Essa concepção permite-nos conceber o ser humano em sua totalidade histórica, como mostram Marx e Engels (2002a, p. 26), ao afirmarem que “a divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera a divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual”

De tal modo, o trabalho simboliza a mediação que permite ao ser humano transpor sua condição estritamente natural e constituir sua natureza social. O homem, em sua relação com os outros homens, produz as condições necessárias à sustentação de sua existência e, historicamente, institui novas necessidades a serem atendidas também pelo trabalho social. O trabalho sob esse prisma é, pois, a condição distintiva entre os seres humanos e os outros animais, visto que, enquanto os animais se adaptam à natureza, o ser humano a adapta a si por meio do trabalho. Nestas condições, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, regula e controla seu metabolismo com a natureza (MARX; ENGELS, 2002a).

É nessa concepção dialética que também, ao mesmo tempo, se encontram a totalidade e a historicidade. A primeira retomando a unidade no diverso, que possibilita o exame voltado ao real e às suas múltiplas determinações. E a

historicidade, que indica a necessidade de situar a análise em um momento determinado, a partir de relações sociais inscritas em um contexto específico.

Segundo Ramos (2008, p. 8), o sentido ontológico do trabalho consiste em que ainda seja compreendido como práxis humana, “[...] como forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos”. A autora entende o sentido histórico do trabalho como “categoria econômica e práxis diretamente produtiva”, isto é, como o que possibilita ao ser humano a produção de sua existência material.

Com isso, ao considerar o trabalho em seu sentido ontológico, a formação integrada compreende o ser humano como totalidade histórica e, portanto, vincula-se à discussão acerca da superação da histórica dicotomia posta na educação brasileira, de modo especial no ensino médio com a separação entre a formação geral e profissional. É nessa perspectiva que se faz essencial o debate acerca da concepção de trabalho como princípio educativo. Para Ciavatta (2005, p. 85), “a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Sendo assim, a categoria trabalho é o elemento articulador da compreensão do conhecimento científico e de como este fundamenta a prática do trabalho, ao mesmo tempo em que se produz nela. Conceber o trabalho como princípio educativo, então, é desvelar de que forma a intervenção do homem na natureza possibilita a produção, acumulação, apropriação e transmissão do conhecimento.

Com base nesses fundamentos, os procedimentos investigativos e também norteadores deste estudo serão: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, através da aplicação de questionários, visitas, contatos formais e informais com os sujeitos envolvidos.

Sabemos que a pesquisa bibliográfica é o suporte para elaborarmos um referencial teórico que nos permite a compreensão das transformações ocorridas no mundo do trabalho e os seus reflexos para as políticas educacionais. Com efeito, o material utilizado como fonte bibliográfica para a construção teórica deste estudo constou de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, além de informações obtidas via internet. Uma vez de posse do referido material,

partimos para a realização das leituras, tendo em vista a construção do referencial teórico.

A pesquisa documental mediante análise da legislação (leis, decretos, pareceres e projetos) nos permitiu analisar os discursos oficiais em torno da educação profissional e do ensino médio.

A pesquisa de campo possibilitou-nos a aproximação com os sujeitos que fazem parte do processo de investigação e, conseqüentemente, uma aproximação com o objeto de estudo para desvelarmos as contradições existentes entre os discursos oficiais sobre a prática de estágio e a realidade dos alunos, coordenadores e supervisores nessa etapa de formação técnico-profissional. Para esses sujeitos o questionário foi o principal instrumento de coleta de dados.

Os questionários foram elaborados com perguntas fechadas e abertas, haja vista que não desejávamos obter somente respostas breves, mas também respostas com frases ou orações que possibilitassem um aprofundamento das opiniões emitidas pelos respondentes, permitimos assim uma recuperação da dinâmica do processo de leitura sobre o estágio.

Após análise e sistematização dos resultados, procedemos à síntese da investigação, buscando estabelecer uma estreita relação entre os referenciais teóricos e os dados coletados para responder às questões que nortearam a nossa investigação. Esta pesquisa foi realizada com os alunos, coordenadores de curso do IFMA e supervisores das empresas que atuam como campo de estágio. Levantamos informações sobre o nível de compreensão e interpretação dos pesquisados, com relação ao desenvolvimento no curso e sua relação com o estágio curricular.

Com efeito, a formulação de uma proposta metodológica fez com que fosse possível redimensionarmos teorias e práticas apreendidas durante toda a formação acadêmica. Desse modo, é necessário estabelecer a práxis pedagógica para que o projeto de pesquisa seja desenvolvido conforme critérios científicos, no sentido de promover e estabelecer de forma mais estreita a relação entre teoria e prática, tendo em vista que “o processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigativo” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 71).

Logo, outra questão importante diz respeito à atitude do pesquisador, frente ao seu objeto de estudo, considerando as dificuldades que se apresentam

para a construção do problema de pesquisa. Segundo Bachelard (1996, p. 18), “para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”.

Dessa forma, é essencial para aqueles que se “aventuram” a fazer pesquisa conhecerem os obstáculos epistemológicos. Ter consciência da sua existência deste é fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois são eles que nos inibem ou nos fazem pensar que já sabemos e já apreendemos tudo. Considerá-los significa ter condições para compreendermos os fundamentos que nos orientam e os resultados que desejamos alcançar.

Além disso, a natureza polêmica do conhecimento científico faz com que o objeto seja construído e reconstruído. Nesse percurso, o pesquisador constrói e desconstrói o saber que achava possuir, mas esse trabalho faz parte do processo de construção do pensamento científico.

Segundo Gamboa (2007, p. 154),

Em toda pesquisa científica que aborda um fenômeno real (instituição, um grupo humano, uma experiência, um acontecimento, ou um resultado de um processo, etc.) sempre se trabalha com um a priori fundamental do real, a categoria ‘tempo’ e com uma maneira de apreensão deste. O tempo pode ser entendido como um registro, uma data, uma variável, um elemento de contexto, ou uma categoria fundamental para a explicação e a compreensão do real (a temporalidade) ou como um atributo essencial da realidade que se transforma permanentemente, (a historicidade).

Convém ressaltarmos que é preciso estabelecer critérios para avaliar as questões de pesquisa, que precisam estar inseridas em tempo e espaço determinados, com características históricas e sociais próprias. A preocupação em problematizar e contextualizar o objeto de pesquisa vai além do que a aparência pode nos revelar. É com este “espírito” que desenvolvemos a nossa pesquisa, também por compreendermos que a construção de um objeto de pesquisa

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observação ou de análise por meio do qual a operação se efetiva não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro [...] é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridas por o que se chama ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2007, p. 26-27).

Neste caso específico, vários questionamentos devem ser realizados para que a pesquisa não permaneça no vazio e se torne apenas uma descrição da realidade que não contribua para a transformação do quadro social desvelado. Essa

questão é de fundamental importância para o pesquisador, pois não basta apenas formular a pergunta, mas também saber o que fazer com a resposta que obtiver após a realização do estudo. Assim, esta pesquisa busca contribuir para a construção de uma escola emancipatória, na qual o conhecimento seja tratado como uma construção histórico-social. De modo que, para expormos os resultados desta investigação, estruturamos o trabalho em quatro itens:

O primeiro, que traz a “INTRODUÇÃO”, aborda a justificativa do tema escolhido, as aproximações e o questionamento do objeto de estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos e a construção da trajetória do estudo.

No segundo, denominado “A TRANSIÇÃO DO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO”, se configura uma análise da contextualização das transformações no mundo do trabalho e dos principais desafios que a educação encontra, apontando para os impactos no mundo do trabalho e na formação profissional. Neste capítulo abordamos temáticas relativas à transição do padrão de acumulação e a sua relação com o mundo do trabalho e da educação, dando destaque à crise do capitalismo e às mudanças na estrutura do emprego, bem como aos impactos na organização do trabalho e da educação.

O terceiro discorre sobre a “REFORMA DO ESTADO E REFORMAS EDUCACIONAIS” e neste tratamos das reformas do Estado, da educação profissional e do ensino médio a partir da década de 1990 e suas implicações para a formação técnico-profissional.

O quarto, denominado “ENSINO MÉDIO INTEGRADO: a interface entre a formação geral e a formação profissional”, apresenta a análise sobre a contribuição do estágio no processo de formação profissional dos estudantes. Para tanto, destacamos as percepções e experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa para a efetivação do estágio na perspectiva de uma formação integrada.

Por fim, tecemos algumas considerações finais em que retomamos os aspectos considerados mais relevantes sobre o ensino médio integrado, examinando as constatações e os principais encaminhamentos que possam contribuir para estudos posteriores, dado o caráter provisório e inacabado do conhecimento científico.

2 A TRANSIÇÃO DO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela reestruturação do capitalismo. Essa realidade proporcionou o surgimento de um “novo” modelo de produção, denominado acumulação flexível, cuja característica principal é fundamentar-se na flexibilidade nos processos de trabalho, no mercado de trabalho, nos produtos e nos padrões de consumo, opondo-se radicalmente à rigidez do fordismo.

Como aponta Harvey (1992, p. 135),

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972.

Até meados dos anos 1960, o modelo Keynesiano-Fordista vigorou plenamente estável nos EUA e em países aliados da Europa Ocidental. No entanto, segundo Harvey (1992) e Antunes (1999), o final da década de 1960 marcou o início da crise de hegemonia deste modelo em decorrência do aumento da demanda de produção por parte dos países da Europa Ocidental e do Japão. Estas regiões centrais do capitalismo experimentaram modernizações em seus parques industriais e passaram a oferecer produtos (gêneros manufaturados) a preços e custos mais competitivos pressionando a demanda em nível mundial.

Esse novo cenário apresentou o grande deslocamento do capital para o setor de finanças, devido à incapacidade da economia real, principalmente das indústrias de transformação, de proporcionar uma taxa de lucro adequada. Assim, o excesso de capacidade e de produção acarretou a perda de lucratividade nas indústrias de transformação a partir do final da década de 1960, construindo a base do crescimento acelerado do capital financeiro, a partir do final da década de 1970.

Nesse contexto, no início dos anos 1970 houve o agravamento do quadro de instabilidade em decorrência da eclosão da crise do petróleo de 1973, sendo que

a diminuição de oferta deste insumo energético fez aumentar os gastos com energia das nações industrializadas. Em médio prazo, ocorreu o aumento dos juros no âmbito financeiro internacional, o que contribuiu para o aumento dos empréstimos aos países pobres e, especialmente, às nações emergentes ou em “vias de desenvolvimento”.

No âmbito mundial, a segunda metade dos anos 1970 marcou o início de um período de recessão, particularmente na economia norte-americana. A partir daí as bases do modelo Keynesiano – Fordista foram questionadas.

Segundo Antunes (2007, p. 25),

O Fordismo é entendido fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho se consolidaram ao longo do século XX, 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; 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.

Na esfera da produção, a crise instaurada demonstrou que o Fordismo era um sistema rígido, que não conseguiu dar respostas rápidas para superar os obstáculos que se apresentavam naquele novo contexto. No Japão, ao contrário, onde a produção baseava-se no modelo Toyotista⁴, a produção já adotava os princípios da flexibilidade produtiva, por conseguinte, um sistema produtivo mais ágil e capaz de responder de forma mais eficiente às novas exigências de um mercado em crise e com profundas contradições.

De acordo com Alves (1999, p. 96-97),

Os princípios organizacionais do toyotismo tenderam, no decorrer dos anos 80, a serem adotados por várias corporações transnacionais nos EUA, Europa e Ásia (ou ainda América Latina), principalmente no setor industrial (ou até nos serviços). É claro que, nesse caso, eles – os princípios organizacionais – se adaptaram às particularidades concretas da produção de mercadorias, surgindo como o ‘momento predominante’ do complexo de reestruturação produtiva.

⁴ O toyotismo surgiu no Japão, na fábrica da Toyota após a II Guerra Mundial, mas só a partir da crise capitalista da década de 1970 é que foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial, adquirindo uma projeção global. Como uma forma de organização do trabalho se propagou para as grandes companhias daquele país e depois para o mundo. Essa forma de produção vinculada à demanda visa atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor. O Toyotismo se expressa como um processo de produção, que adquire projeção mundial principalmente a partir da década de 1970 como um modo de organização da produção capitalista, desenvolvendo-se principalmente a partir da intensificação do processo de mundialização do capital ocorrido na década de 1980 e, com ele, uma nova forma de organização industrial e de relação entre capital e trabalho.

Nesse sistema ocorreram mudanças no âmbito gerencial/organizacional que permitiram a implantação do sistema *just-in-time* no qual o produto ou matéria-prima chega ao local de utilização somente no momento exato em que for necessário, sendo que este produto somente é fabricado ou entregue a tempo de ser vendido ou montado, quando solicitado.

As “novas” formas de gestão da mão de obra passaram a exigir que os trabalhadores vivenciassem um novo ambiente tendo por princípio maior envolvimento com o processo de controle de qualidade da produção. Assim, a linguagem da ciência administrativa, que antes era a departamentalização e a verticalização próprias do Fordismo, é substituída pela horizontalização e maior participação dos trabalhadores, tanto no controle de produção como no processo de gestão participativa dos grupos de trabalho.

A estruturação do modelo de produção flexível implicou diretamente a precarização do trabalho e a expansão do desemprego estrutural. Tanto nos países centrais do capitalismo quanto nos países periféricos esse processo pôde ser observado, com desdobramento e intensificação nos dias atuais. Dessa forma, constatamos, desde os anos 1980 a progressiva expansão do desemprego, principalmente aquele ligado às mudanças tecnológicas e organizacionais implantadas pelas empresas.

No modelo de Estado Keynesiano o aumento dos gastos governamentais e a crise fiscal decorrente de uma maior emissão de moeda resultaram, nos Estados Unidos, em uma crise de estagflação – estagnação econômica associada à inflação. As diretrizes econômicas do Estado Keynesiano tornaram-se inflacionárias, considerando o crescimento das despesas públicas enquanto a capacidade fiscal estagnava. E, em decorrência deste quadro de crise, as ideias ligadas ao *Welfare State* passam a ser criticadas por intelectuais conservadores vinculados às ideias monetaristas e neoliberais⁵.

O ajuste neoliberal que justifica a crise preconiza a defesa do mercado livre como pressuposto da liberdade civil e política; a desregulamentação da economia e administração; a configuração do estado mínimo, subordinado às prerrogativas do mercado; e, finalmente, a oposição e crítica aos sistemas de proteção social. O neoliberalismo tem seus princípios expressos na economia de

⁵ Podemos destacar Friedrich Hayek e Milton Friedman como defensores das ideias monetaristas e neoliberais. Ver Hayek (1990) e Friedman (1985).

mercado com regulação estatal mínima e ainda a formação de uma cultura que preconiza o econômico e o individualismo (HAYEK, 1990; FRIEDMAN, 1985).

O período entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 marcou a subida ao poder de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, respectivamente nos Estados Unidos e na Inglaterra. O conservadorismo daqueles governos deu início ao longo processo de estruturação de uma hegemonia ideológica de caráter neoliberal.

Nesse contexto, Harvey (1992, p. 140) assim delinea as características da nova estrutura produtiva:

A acumulação flexível como vai chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então desenvolvidas.

No momento em que o modelo fordista de produção entra em declínio para “ceder lugar” ao modelo de organização do trabalho e da produção capitalista, a sociedade, sob o ideário da mundialização do capital, associada à revolução técnico-científica e ao ajuste neoliberal, põe em questão a ideia da centralidade do conhecimento, considerada como o novo paradigma que irá orientar a educação.

A automação microeletrônica da produção, as novas estratégias organizacionais e a articulação flexível da produção nas empresas e nas relações entre as empresas, com a descentralização produtiva, configuram a complexa arquitetura da reestruturação produtiva capitalista. Essas mudanças tornaram mais complexas as relações entre trabalho e educação, ao adotar e postular a lógica do mercado, que não considera o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas.

Portanto, a lógica da acumulação do capital sob as novas formas e técnicas da organização da produção e do trabalho, da flexibilidade, da produtividade e das estratégias de racionalização de custos reduz os níveis de emprego, demarcando as contradições entre o trabalho e a educação, tendo em vista que esse processo exige trabalhadores qualificados e competentes, centrando no indivíduo a responsabilidade pela sua inserção ou exclusão no mercado de trabalho.

Assim,

[...] os impactos para o mundo do trabalho se expressam no desemprego estrutural, no processo de centralização e concentração do capital, na aquisição e nas fusões de empresas. A reestruturação produtiva emerge no contexto da mundialização do capital, da política neoliberal de Estado, na economia, e no espaço político aberto pela crise do socialismo. No Brasil a reestruturação produtiva realiza-se de forma dependente e subordinada ao capital externo monopolista e à política desreguladora do Estado neoliberal adotada pelos governos dos anos 90, sendo marcada pela seletividade e pela exclusão social (NOGUEIRA, 1998, p. 186).

É importante destacarmos que o processo de reestruturação produtiva iniciado na década de 1970 nos países de capitalismo avançado, não vem se produzindo no âmbito específico de qualquer país ou região, mas se manifesta no conjunto de transformações sociais, políticas e econômicas que ocorrem em nível mundial. A crise do capitalismo e as mudanças na estrutura do emprego situam-se nesse contexto e, para tanto, faz-se necessário compreendermos como esses fatores configuram-se a partir da mundialização do capital e de sua vinculação com o mundo do trabalho.

2.1 A crise do capitalismo e as mudanças no mundo do trabalho

A partir da década de 1970 o mundo vivenciou uma crise do sistema de produção capitalista. Após um período de acumulação capitalista sob a égide do fordismo e do keynesianismo das décadas de 1950 e 1960, o sistema capitalista começou a dar sinais de um quadro crítico, que pôde ser observado a partir dos seguintes elementos: tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção; esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de Bretton Woods;⁶ crise do Welfare State ou do Estado de Bem-Estar Social; intensificação das lutas sociais e sindicais e a crise do petróleo.

A crise estrutural do capital determinou, principalmente a partir da década de 1980, várias transformações sócio-históricas que afetaram as formações sociais. Sob essas condições o sistema capitalista precisou encontrar formas diferenciadas para restabelecer o seu padrão de acumulação. É nesse contexto que se insere a

⁶ Acordo assinado na Conferência de Bretton Woods, realizada em New Hampshire, EUA, em julho de 1944, no qual ficou estabelecido que todas as moedas passariam a ter o dólar norte-americano como padrão em substituição ao ouro. Nesta Conferência foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

implementação de um amplo processo de reestruturação do capital, cuja intenção era recuperar o seu ciclo produtivo, afetando fortemente o mundo do trabalho ao promover alterações substanciais na forma de organização da classe trabalhadora.

Em relação à origem da crise estrutural do capital e ao espaço onde a ela é considerada, Mészáros (2002, p. 798) afirma que “[...] a crise estrutural não se origina por si só em alguma região misteriosa: reside dentro e emana das três dimensões internas [...]”. As três dimensões fundamentais do capital são: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Ele afirma que, enquanto essas dimensões estiverem funcionando normalmente, não há nenhuma crise estrutural: pode haver outros tipos de crise, como as cíclicas, que não afetam as três dimensões ao mesmo tempo, e, portanto, não coloca “em questão os limites últimos da estrutura global”. Só podemos falar em crise estrutural do capital, segundo Mészáros (2002, p. 799), quando,

[...] a tripla dimensão interna da auto-expansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema. [...] quando os interesses de cada uma deixam de coincidir com os das outras, até mesmo em última análise. A partir deste momento, as perturbações e ‘disfunções’ antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar cumulativas e, portanto, estruturais, trazendo com elas um perigoso complexo mecanismo de *deslocamento de contradições* (grifo do autor).

Assim, no período inicial da crise - década de 1970, o Fordismo e o Keynesianismo mostram-se “incapazes” para manterem-se e superarem as contradições inerentes ao capitalismo. Essa incapacidade podia ser relacionada à rigidez do padrão de acumulação vigente; aos investimentos do sistema de produção em massa, nos mercados de consumo e de trabalho e no Estado de bem-estar que demandava uma forte arrecadação para garantir as políticas sociais e os direitos sociais.

Para Harvey (1992, p. 157):

As políticas Keynesianas tinham se mostrado inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal estagnava. Como sempre fora parte do consenso político fordista que as redistribuições deviam se fundamentar no crescimento, a redução do crescimento significava inevitavelmente problemas para o Estado de bem-estar social e do salário social.

Ainda em relação ao Keynesianismo, ressaltamos as considerações de Frigotto (2003, p. 70-71). Para este autor,

As teses Keynesianas [...] postulam a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o colapso total do sistema. No plano supra-estrutural desenvolve-se a idéia de *Estado-Nação* (totalitário ou democrático) e, após a Segunda Guerra Mundial, ganha força a idéia de Estado de *Bem-Estar Social*. É também neste período que os regimes sociais-democratas se apresentam como 'alternativa' ao capitalismo 'selvagem' e ao projeto socialista e comunista. [...] O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte, etc..

Para tanto, em relação à rigidez no trabalho - formas de gestão e organização da produção, havia uma resistência e um poder sindical da classe trabalhadora que enfrentava as mudanças na esfera produtiva, principalmente no que tange às estratégias de flexibilização das formas de produção. Por isso, os desdobramentos da crise da década de 1970 abrangem mudanças estruturais que se tornam evidentes a partir do esgotamento do padrão de acumulação fordista.

Nas palavras de Antunes (1999, p. 31),

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

Nesse contexto de crise no modo de produção, inicia-se uma transformação no interior do padrão de acumulação capitalista, cujo objetivo era propor alternativas que dessem um novo perfil ao processo produtivo que dava sinais de esgotamento.

Dessa forma, o capital iniciou um processo de reorganização de suas formas de desenvolvimento, não apenas se reorganizando em termos de padrão de produção, mas sobretudo buscando a recuperação de sua hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade do capital. Intensificaram-se assim as transformações no sistema produtivo através do avanço tecnológico, do engendramento de novas formas de acumulação flexível e de modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, no qual se destaca o modelo toyotista ou modelo japonês.

Nesta nova perspectiva, o toyotismo, ao estabelecer novas práticas gerenciais e administrativas, tais como *Just in time/kanban*, controle de qualidade total e engajamento dos trabalhadores, cria uma forma de racionalização do trabalho

marcada por uma produção enxuta e flexibilizada pelas demandas do mercado. Desse modo, este modelo de gestão da produção impulsionado pelo Sistema Toyota adequou-se à nova base técnica da produção capitalista.

Esse período de mudanças na estrutura produtiva foi caracterizado por uma fase de transição denominada de acumulação flexível. Seus contornos mais marcantes foram: a flexibilidade do sistema de produção em escala global, a mobilidade de capital e a liberdade de comercialização em praticamente todas as esferas, principalmente na especulação do capital financeiro. As fronteiras sociais e espaciais relativamente fixas foram rompidas, gerando uma descentralização da produção.

Ressaltamos que o processo de transição do fordismo para a acumulação flexível não significa que as características deste tenham sido eliminadas nos dias atuais. Pelo contrário, elas se inserem na complexidade das condições que ainda perpassam a existência de características básicas do modelo fordista.

Como é possível observar, no processo que ocorre a partir das novas políticas de gestão/organização do trabalho está a cultura da qualidade. Podemos depreender dessa etapa que ela reflete uma estratégia patronal, utilizada pelas empresas para cooptar e neutralizar as formas de organização e resistência dos indivíduos. Essas ações se refletem em políticas que apresentam de um lado o “slogan” da inclusão e, por outro, excluem através do desemprego e das formas precárias de contratação/subcontratação.

Diante disso, as tecnologias de informação e comunicação têm um papel fundamental na evolução do capitalismo. As empresas, de maneira geral, passaram a reduzir custos de produção, principalmente os de mão de obra para aumentar a sua produtividade, ampliar o mercado consumidor e acelerar a movimentação do capital, para aumentar a produtividade da força de trabalho e assim reduzir custos. Ainda que esse processo possua as suas peculiaridades, dependendo do tipo de negócio ou mesmo de nações, todos esses aspectos foram observados durante as duas últimas décadas do século XX.

Em decorrência desse processo, os “novos” padrões produtivo-organizacionais adotados pelas empresas nacionais e multinacionais remodelaram a noção de competitividade internacional e a ênfase à capacidade de estar em constante processo de inovação atribuiu à tecnologia uma habilidade estratégica. Isso porque, num mercado cada vez mais competitivo e globalizado, produzir

significa ir ao encontro do desejo do consumidor e assim aumentar a competitividade.

Por esse motivo, o “novo” paradigma produtivo substituiu a lógica da produção em massa pela lógica da produção variável. A necessidade de flexibilidade e a busca pela constante melhoria do processo produtivo, baseado na incorporação do conhecimento do indivíduo sobre a produção, incentivaram a criação de empresas mais enxutas, cujo objetivo principal é focalizar a produção em partes pequenas e determinadas do processo produtivo maior.

Assim, para atender às demandas da acumulação flexível, a educação passa a ter o papel de também desenvolver uma formação flexível. Essa flexibilização, segundo Vasapollo (2006, p. 45), “é considerada uma das alternativas para combater o desemprego. Mas o que é flexibilização? As definições são muitas”.⁷ Há que se distinguir flexibilidade salarial de flexibilidade de horário, por exemplo. Existe também a denominada flexibilidade funcional (ou organizativa).

Vasapollo (2006, p. 46) esclarece que,

A flexibilização, definitivamente, não é solução para aumentar os índices de ocupação. Ao contrário, é uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições. É nesse contexto que estão sendo reforçadas as novas ofertas de trabalho, por meio do denominado mercado ilegal, no qual está sendo difundido o trabalho irregular, precário e sem garantias.

Nessa direção, Frigotto (2003, p. 77) assinala que,

O impacto sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a quantidade de trabalho e a qualificação é crucial. Ao mesmo tempo em que exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (mas não de todo) cuja exigência é cada vez mais supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de temporários, trabalhadores “precarizados” ou, simplesmente, para o excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso de escolarização, não se coloca como problema para o mercado.

Por essas e outras questões, a emergência dessa nova forma de produção, conduzida pelas orientações do toyotismo, promove uma série de

⁷ Flexibilização pode ser: liberdade da empresa para despedir parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade da empresa para reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, quando a produção necessite; facilidade da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho; possibilidade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas; possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado, e outras formas que a empresa decidir.

alterações na estrutura do trabalho e da classe trabalhadora. Os principais são a precarização das relações de trabalho e o desemprego estrutural. Assiste-se à construção de uma nova ordem econômica, na qual o conhecimento assume um papel fundamental. Esse novo padrão redefine a demanda de trabalho, afetando diretamente os trabalhadores.

Diante das observações acerca da crise estrutural do capitalismo, podemos perceber que ela atinge todas as áreas da sociedade, inclusive a esfera da educação, tanto no que se refere à formação do indivíduo como no que diz respeito à educação em sentido estrito, à educação formal. Nesse contexto, o sistema do capital em crise estrutural tem dificuldade de manter as taxas de lucro.

Como explica Frigotto (2003, p. 62):

É importante demarcar, [...], que a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinqüenta anos. A crise, portanto, não é como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

Convém destacarmos que no modo de produção capitalista sempre existiu e sempre vão existir crises: elas são inerentes ao sistema. O diferencial está nas estratégias adotadas e nas soluções encontradas para superar cada crise. É importante frisarmos que os desdobramentos da crise da década de 1970 abrangem mudanças estruturais, que se tornam evidentes a partir do esgotamento do padrão de acumulação fordista. Segundo Frigotto (2003, p. 59-60), “o que existe, na verdade, é uma crise mais geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro, pelo esgotamento do mais longo e bem sucedido período de acumulação capitalista”.

Conforme já expressamos anteriormente, com a crise dos anos de 1970 o modelo taylorista/fordista perdeu a primazia para o modelo de acumulação flexível que iria promover significativas mudanças nos processos produtivos. No que se refere ao mundo do trabalho, a intensificação do uso de novos materiais, da química fina, da microeletrônica, dentre outras inovações tecnológicas, fizeram com que diminuísse a absorção da força de trabalho nos moldes da regulamentação anterior, face à exacerbada automação das empresas de ponta (HARVEY, 1992).

Assim, a segunda Revolução Industrial ocorrida em meados do século XIX e, posteriormente, as tentativas de superação da crise de acumulação instalada no final dos anos de 1920 geraram a adoção da produção de base taylorista/fordista nos Estados Unidos, se expandiu pelo mundo no decorrer do século XX. Esse modelo acirrou a divisão técnica do trabalho, acentuando a definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais no processo de trabalho. Essa cisão fundamentava-se nas relações de classes que determinavam as funções a serem exercidas pelos planejadores e executores, confirmando que a relação entre educação e trabalho era claramente determinada pela dualidade estrutural (KUENZER, 2007).

A emergência de um novo padrão de acumulação do capital manifestou-se a partir das últimas décadas do século XX, de forma mais acentuada nos Estados capitalistas centrais, e de forma ainda incipiente nos países de economias estruturalmente dependentes do capital internacional, destacando-se a produção taylorista/fordista e toyotista flexível como expressão da nova transição à globalização neoliberal.

De maneira sintética, podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturavam a partir de uma produção mais homogeneizada enormemente verticalizada. “[...]. Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades (ANTUNES, 2002, p. 36-37).

O toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasceu na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propagou para as grandes companhias daquele país. Segundo Antunes, ele se diferencia do fordismo basicamente nos seguintes traços (ANTUNES, 2002, p. 54-55):

1. É uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do

- taylorismo/fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;
2. Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;
 3. A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas (em média até 5), alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo;
 4. Tem com o princípio o *Just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
 5. Funciona segundo o sistema de Kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados àquelas do fordismo;
 6. As empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais. Esta última prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo (a chamada “teoria do foco) e transfere a “terceiros” grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo. Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, às firmas “terceirizadas”, acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, (Controle de Qualidade Total), *Kanban*, *Just in time*, *Kaizen*, *team work*, eliminação do desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo;
 7. Organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital

apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava;

8. O toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25 a 30% da população trabalhadora. Além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade. O “emprego vitalício” garante ao trabalhador japonês que trabalha nas fábricas inseridas nesse modelo a estabilidade no emprego, sendo que aos 55 anos o trabalhador é deslocado para outro trabalho menos relevante, no complexo de atividades existentes na mesma empresa.

Além desses aspectos, conhecer o mundo do trabalho e da produção sob a hegemonia do capital é indispensável para a compreensão das políticas educacionais do Estado, bem como da natureza e contradições dessas políticas e os seus desdobramentos para o mundo do trabalho.

Nas palavras de Harvey (1992, p. 151),

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.

Dessa forma, a mundialização do capital e a reestruturação produtiva iniciadas na década de 1970 com o desenvolvimento científico e as revolucionárias descobertas tecnológicas no setor da microeletrônica, telecomunicações e da informática traduzem as mudanças nas formas e na organização do trabalho produtivo, através do sistema toyotista e da flexibilização do capital e do trabalho. A separação entre trabalho manual e intelectual e a sua concepção na execução das atividades se expressa, a partir da integração do trabalho com a ciência, nas unidades produtivas de altas tecnologias.

Segundo Alves (2000, p. 179),

Com o novo choque de competitividade imposto pelas transformações neoliberais no início dos anos 90, o novo complexo de reestruturação produtiva no Brasil adquiriu um novo impulso. As grandes empresas passaram a incorporar um conjunto de novas estratégias produtivas que atingiram, com maior integração, intensidade (e amplitude), o mundo do trabalho. Passou a ser construído, de modo contraditório, um toyotismo

sistêmico no Brasil, caracterizado não apenas pelo avanço quantitativo de casos de inovações tecnológico-organizacionais. Tal complexo atingiu os principais núcleos do sindicalismo de classe no país, caracterizando-se como um novo patamar da ofensiva do capital na produção, com resultados disruptivos sobre o mundo do trabalho organizado no Brasil.

Como é possível notar, o complexo de reestruturação produtiva no Brasil pode ser observado principalmente no setor automobilístico com o processo de robotização da produção, modificação do “layout” das empresas através de mudanças organizacionais, além das estratégias que visam à horizontalização para reduzir os níveis hierárquicos e implantar novas fábricas de menor tamanho para operarem como células de produção e também com redes de empresas terceirizadas, principalmente nas regiões Sul e Centro-Oeste.

Conforme ressalva Cardozo (2007, p. 100),

Vale indicarmos que esse processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil comporta elementos de continuidade e descontinuidade, pois temos a existência de heterogeneidades tecnológicas, combinação de processos de enxugamento da força de trabalho articulado com modificações técnicas e organizacionais do processo produtivo e utilização de formas de flexibilização e desregulamentação dos direitos trabalhistas, mediante adoção de diversas modalidades de subcontratação da força de trabalho. Ou seja, têm-se a combinação da superexploração da força de trabalho com padrões produtivos tecnologicamente avançados.

Assim, segundo Alves (2000), as principais determinações sócio-históricas do novo complexo de reestruturação produtiva no Brasil podem ser descritas da seguinte forma:

1. O novo complexo de reestruturação produtiva é decorrente, em primeiro lugar, da nova etapa do capitalismo mundial, caracterizada pela mundialização do capital que tende a projetar nas subsidiárias das corporações transnacionais, desde os anos 1980, novas estratégias do novo tipo de “acumulação flexível”;
2. As políticas neoliberais tenderam a impulsionar, a partir dos anos 1990, a denominada modernização industrial no Brasil com adoção de uma liberação comercial;
3. A crise das estratégias políticas e sindicais de cariz socialista no Brasil contribuiu para a determinação sócio-histórica desse processo.

Dessa maneira,

O complexo de reestruturação produtiva sob a mundialização do capital, cujo momento predominante é o toyotismo, tende a impulsionar, em sua dimensão objetiva, as metamorfoses do trabalho industrial e a fragmentação de classe (cujos principais exemplos são a proliferação da

subproletarização tardia e do desemprego estrutural). Surge um novo (e precário) mundo do trabalho (ALVES, 2000, p. 65).

Como resultantes desse processo, nascem as demandas por mudanças nas políticas educacionais do Estado neoliberal no mundo e, de forma enfática, a centralidade do conhecimento e a participação ativa do indivíduo. Segundo Harvey (1992, p. 161), “O individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível”.

Nesse contexto, a reforma da educação no Brasil sob o ponto de vista do discurso oficial, direciona-se para enfrentar os impactos desse processo que se expressa na demanda por uma educação continuada, polivalente, cognitiva, flexível, levando-se em consideração que a política educacional deve relacionar-se às mudanças tecnológicas e produtivas na economia capitalista mundial.

A concepção do novo paradigma educacional como forma de ajuste às novas relações de produção do sistema, subordinado à lógica do mercado total, do capital e da exclusão social configura a lógica de mercado e de interesses ideológicos de classes através da predominância do privado sobre o público, pressupondo como verdades absolutas o processo de conhecimento escolar, as ideias de formação abstrata, participação, qualidade total e empregabilidade.

2.3 Impactos da acumulação flexível na organização do trabalho e na educação

No que se refere à importância da educação enquanto mediação fundamental para o trabalho na vida humana, faz-se necessário identificamos as limitações e os diversos significados que vêm sendo historicamente atribuídos a essa complexa relação, sobretudo no contexto de análise aqui enfocada, isto é, a integração entre a educação geral e profissional. O trabalho pode ser entendido como a relação homem/natureza que possibilita a superação da sua condição natural para se tornar um ser social, ou seja, o trabalho cria relações fundamentais que constroem o ser social ao longo do seu processo histórico (MARX; ENGELS 2002a).

Nessa perspectiva, por meio do trabalho os homens vão se humanizando e produzindo os bens necessários à sobrevivência para a manutenção da existência física. Mas eles produzem também para um mundo material e simbólico, o que os

difere dos outros animais. Seguindo a abordagem marxista, destacamos que a essência do homem é o trabalho, reforçando a ideia de que essa essência humana não é uma dádiva divina ou natural, mas um feito humano, isto é, trata-se de um trabalho que se desenvolve, aprofunda-se e complexifica-se ao longo do tempo, é um processo histórico. Desse modo, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência, diferenciando-se dos animais que vêm programados por sua natureza e por isso não projetam ou modificam suas condições de vida.

Nos primórdios da humanidade a educação coincidia com o próprio processo de trabalho, ou seja, os homens reproduziam sua existência coletivamente: o trabalho era comum a todos. Historicamente a divisão social do trabalho foi se consolidando e, em decorrência do desenvolvimento da produção através da apropriação privada dos meios de produção, houve uma ruptura da unidade entre trabalho e educação tal como existia nas comunidades primitivas. Nesse processo, antes do modo de produção capitalista os homens se educavam e educavam as novas gerações por meio da experiência, de tal modo que o processo de aprendizagem coincidia com a própria produção da vida (MARX; ENGELS, 2002a).

Assim, não existe a possibilidade de desvincular o trabalho e a educação do processo histórico, pois há uma identificação entre educação e trabalho, e nessa relação o trabalho serve de alicerce à produção da própria existência do ser humano, portanto, era trabalhando que o homem aprendia a trabalhar.

Dessa forma, com o desenvolvimento das forças produtivas, da apropriação privada dos meios de produção e do aprofundamento da divisão social do trabalho emergiram duas classes fundamentais: a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. Em vista disso, a primeira classe vive do trabalho alheio, contradizendo a compreensão ontológica do homem de que é o trabalho que define a essência humana, que ninguém pode viver sem trabalhar, provocando o aprofundamento da divisão social do trabalho (MARX; ENGELS, 2002a).

Por considerarmos que os processos educativos possuem uma estreita relação com o meio social no qual se efetivam, podemos perceber que estes sofrem as consequências da intensificação do processo de divisão social do trabalho, particularmente da divisão entre o trabalho manual e intelectual. Nesse contexto, são organizadas duas modalidades distintas de ensino e aprendizagem, de acordo com cada classe fundamental.

Para a classe dos proprietários, os processos centram-se nas atividades intelectuais, que vão gerar a instituição escola. Para classe dos escravos e serviçais, os responsáveis pelas atividades manuais concebiam sua formação simultaneamente ao exercício das respectivas funções. Nessa perspectiva, tomando por referência os contextos da Idade Antiga e da Idade Média, nessas práticas encontramos as raízes da nova relação entre trabalho e educação que vai se expressar quando da afirmação do modo de produção capitalista (MARX; ENGELS, 2002a).

Assim, a necessidade de valorização do capital promove a existência de processos educativos que visavam à disciplina dos trabalhadores de forma a submetê-los à ordem dominante. Esta ordem historicamente constituída vem assumindo diferentes formas de organização do trabalho e da produção, em virtude das crises cíclicas do capitalismo e das tentativas de sua superação, principalmente por meio da incorporação de inovações técnico-científicas.

Para Marx e Engels (2002a), o trabalho como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – constituindo, desse modo, necessidade constante de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, de manter a vida humana. Na visão marxista, o trabalho adquire duas dimensões sempre distintas e articuladas, denominadas “mundo da liberdade” e “mundo da necessidade”. A primeira, positiva, no sentido ontológico de criação e autorrealização; a segunda, negativa, levando à destruição da vida, subserviente às exigências do capitalismo, ao trabalho alienado.

Nesse sentido,

Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta à alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida (MANACORDA, 2007, p. 58).

Conforme Kosik (1976), o trabalho não se separa da esfera da necessidade, pois, ao mesmo tempo, supera-a e cria nela os reais pressupostos da liberdade de modo que a relação entre necessidade e liberdade é historicamente condicionada e variável. Partindo dessa constatação, fundamental para a

compreensão da sociabilidade humana, não podemos confundir o trabalho na sua essência e generalidade ontocriativa com certas formas históricas que o trabalho vai assumir – a servil, a escrava e a assalariada. Nesta última, sobremaneira, é comum se confundir trabalho com emprego ou se apagarem as questões inerentes à venda da força de trabalho pelo trabalhador.

Destarte, partindo da percepção da centralidade do trabalho como práxis, que possibilita criar e recriar o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades, o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo. Assim, o conceito e o fato do trabalho (atividade teórico-prática) é o princípio educativo (GRAMSCI, 1982).

Para Manacorda (2007, p. 87),

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

De todo modo, esclarecemos que o trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Entretanto, é frequente reduzir-se o trabalho como princípio educativo à ideia pedagógica do aprender fazendo. Sendo assim, faz-se necessário refletirmos sobre a especificidade que assumem o trabalho humano, a ciência e a tecnologia na sociedade capitalista atual e quais as relações estabelecidas entre a educação básica de nível médio, a formação técnico-profissional e o trabalho sob a ótica do capital. Para tanto, torna-se necessário, igualmente, compreendermos que no decorrer do percurso histórico o trabalho e a educação foram adquirindo novas significações.

Analisando o percurso histórico que envolve a relação entre trabalho e educação, vale salientarmos que a divisão dos homens em classes veio provocar uma cisão da unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. Assim, com o surgimento do modo de produção capitalista a relação trabalho – educação irá sofrer uma nova determinação, visto que com a apropriação privada da terra e a monopolização dos meios de produção por uma pequena parte da sociedade, iniciou-se uma relação de compra e venda da força de trabalho (MARX; ENGELS, 2002a).

Nessa perspectiva, tanto o trabalho como a propriedade, a ciência e a tecnologia sob o capitalismo deixam de ter centralidade como produtores imediatos de valores de uso para os trabalhadores e se reduzem à mercadoria, transformando-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro, explorando a força de trabalho humana em excesso e produzindo a mais-valia de forma alienada. Isso explicita a crescente desigualdade das condições de vida das classes envolvidas no processo de trabalho. Tais desigualdades se fazem presentes historicamente e se tornam mais notórias com as transformações do modo de produção capitalista.

Portanto, a dimensão social da produção da vida humana traduzida em individualismo social tende a ser escamoteada, construindo a ideologia de que se alguém acumula bens e é rico, o é por mérito individual, pelo seu trabalho e esforço, porém se é pobre, é por falta de dedicação e de esforço.

Sob essa perspectiva, podemos evidenciar que o contexto histórico da mundialização do capital, da revolução técnico-científica e da reestruturação produtiva provocou profundas mudanças nas estratégias das políticas educacionais brasileiras e na ordenação político-jurídica das instituições educativas formais. Os reflexos são sentidos a partir da imposição de “novos” mecanismos para a redução das funções do Estado por meio da abertura comercial e financeira da economia, através de caminhos de integração, de competitividade, da reengenharia, da qualidade total e do Estado mínimo, centrados na valorização e na ideologia do consumo.

Além disso, a ideologia neoliberal se expressa na supremacia do mercado, como paradigma único, autoreguladora da economia e da sociedade. Em suas múltiplas manifestações enfatiza a competitividade e a liberdade de iniciativa individual das atividades econômicas empresariais em contraponto ao *Welfare State* de conteúdo keynesiano, que advoga a intervenção do Estado na economia como indutor do desenvolvimento econômico e social ao assimilar o conteúdo liberal clássico, fundamentado no mercado, apoia-se na estrutura de poder político do Estado como mecanismo real e concreto de intervenção e proteção aos interesses das atividades econômicas e políticas propostas pelo capital.

Igualmente, é importante compreendermos a política educacional do Brasil à luz da concepção neoliberal em suas relações com as políticas de reestruturação produtiva da sociedade capitalista, visto que,

A reestruturação produtiva tem sua lógica derivada de um contexto social, político e econômico marcado pelas crises financeiras, de mercado (ou de concorrência intercapitalista) e social (conflitos capital-trabalho, relativos à organização e controle da produção e do trabalho, e distributivo) que emergem nos anos 60/70, e colocam para as empresas novas necessidades de integração (para dar saltos de produtividade, necessários devido tanto ao acirramento da concorrência quanto aos entraves sociais colocados às formas tradicionais de organização da produção e do trabalho) e de flexibilidade (como forma de fazer frente a um ambiente – especialmente a um mercado – pouco previsível e com alta instabilidade). Daí surgir o paradigma da empresa integrada e flexível, contrapondo-se àquele da empresa ‘taylorista’ (SALERMO, 1994, p. 55).

A Teoria do Capital Humano⁸ e, mais recentemente, os conceitos de qualidade total, competências e empregabilidade constituem-se por excelência no credo ideológico que afirma a visão individualista e falseadora da efetiva realidade (FRIGOTTO, 2005a).

Segundo a Teoria do Capital Humano, a formação ou qualificação da força de trabalho significa investimento em capital humano como um dos principais fatores para explicar economicamente as diferenças entre capacidade de trabalho, produtividade e renda. Destacamos que a visão reducionista que perpassa essa teoria leva em consideração apenas o aspecto econômico. A educação nesse contexto é entendida como fator de produção, definida de acordo com os valores e critérios do mercado. De tal modo, a educação é avaliada de acordo com os parâmetros da relação custo-benefício, reforçando a ideologia do mérito individual.

Conforme analisa Frigotto (1989, p. 61),

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 de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois se supõe que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder.

Dessa forma, na agenda neoliberal a educação assume o papel estratégico de preparar os alunos para competir e atender às novas exigências e

⁸ A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários. Segundo Frigotto (1989), para compreender a Teoria do Capital Humano faz-se necessário não só apreender o seu processo de construção mas, antes, entender como esta se articula com o desenvolvimento do sistema capitalista. Em outras palavras, para o autor não é possível apreender o seu conteúdo se não se buscar uma articulação entre o que se dá no âmbito da infra-estrutura (economia), com o que se dá no campo superestrutural. A teoria como uma formadora de pensamento, e sendo formulada para justificar as contradições do sistema capitalista, tem como objetivo a manutenção das relações de força e de desigualdade existentes. A respeito da Teoria do Capital Humano ver: Schultz (1973) e Frigotto (1989).

demandas do mercado de trabalho, reforçando a crença de que se os alunos fracassarem a culpa não é da escola, mas deles próprios, que não tiveram competência para atingir tal propósito.

Segundo Frigotto (1989, p. 61),

Este tipo de análise, historicamente determinado, decorre da redução que a visão burguesa faz da formação social. Esta, em vez de ser concebida como sendo constituída – em qualquer modo de produção – pela estrutura econômica que forma a unidade e a conexão de todas as esferas da vida social, é transmutada em fatores (econômico-político, social...) isolados. Após dividi-los, passa-se a fazer conexões mecânicas, exteriores, para averiguar a preponderância de um ou de outro fator na determinação do desenvolvimento social ou mesmo na situação individual.

No olhar de Silva Júnior (2002), nessa matriz político-ideológica do Estado, a educação passa por um processo de “mercantilização”, em que as dinâmicas empresariais são previstas nos currículos e legitimados os valores próprios do capitalismo. Tal modelo prevê a formação tecnológica em diferentes níveis hierárquicos, diferentes e desiguais, reproduzindo a “pedagogia da fábrica”, ou seja, divide o saber em seus diversos pedaços, a ser apropriado segundo a função que cada “técnico” irá desempenhar na hierarquia do trabalhador coletivo; estabelecendo-se a competência no fragmento como princípio pedagógico básico da educação tecnológica. (KUENZER, 2009).

Nesse contexto, quanto mais o trabalho se fragmenta e se especializa, menos se desenvolvem as capacidades intelectuais; o homem se distancia do conhecimento e da visão totalizante da sociedade. Neste quadro, aumenta o trabalho precário e temporário e, dos chamados grupos centrais de trabalhadores, daqueles que vão lidar com a produção de bens e serviços altamente afeitos à tecnologia, passam a ser exigidas novas habilidades que se enunciam como uma formação aos moldes da politecnicidade, embasada num discurso de superação da histórica dualidade estrutural.

Então, por um lado, se ocultam as diferenças de oportunidade e, conseqüentemente, as desigualdades existentes na sociedade capitalista. É o momento em que as noções de competências, empregabilidade, entre outras são tratadas como essenciais para a inserção do trabalhador no mercado de trabalho. Contudo, apontamos a seguinte contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se postula conhecimento do trabalhador, exigindo-lhe competências cognitivas, técnicas e relacionais. Em tal contexto, a relação trabalho e educação passa a ser mediada pelo conhecimento. Por isso, há uma tendência mundial à elevação da

escolaridade básica à qual corresponde um novo padrão de divisão técnica na produção e de consumo.

Assim, a proposta de superação da dualidade estrutural se apresenta respaldada pela materialidade da acumulação flexível, cabendo ao sistema escolar o poder para integrar teoria e prática, ao garantir a educação básica para todos. Todavia, a distribuição desigual e diferenciada de educação é que rege a dualidade estrutural na acumulação flexível, na medida em que busca adequar-se a um movimento de mercado que inclui e exclui e que está sujeito às necessidades do regime de acumulação que prescinde de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente.

Dessa forma, apesar do estabelecimento de uma nova relação entre homem e conhecimento, isso não significa, conforme é anunciado nos dias atuais, um avanço democrático. Pois, mesmo ocorrendo importantes mudanças na vida social, há um crescente aprofundamento das desigualdades sociais e a manutenção das diferenças de classe, condições essenciais a uma relação entre capital e trabalho.

Além disso, com a incorporação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos e sociais, mais se exige do trabalhador. Dentre tais exigências, destacamos: a capacidade de análise, síntese, criatividade, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, bem como a capacidade para trabalhar em grupo e gerenciar processos. Isso implica, afinal, uma educação inicial e continuada mais rigorosa, que exige novos comportamentos do trabalhador e expressa como essas orientações fazem parte das políticas educacionais no Brasil.

Salientamos ainda que a política implantada nos dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso, que se apoiou em projetos do Banco Mundial preconizava entre outras, a implantação de um modelo gerencial de gestão. Desse modo, em meio aos mecanismos estabelecidos, podemos aludir às tentativas de controle e uniformização dos conteúdos educacionais por meio da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs e ao estabelecimento de práticas avaliativas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Provão, para o ensino superior.

Nesse contexto, a formação profissional ganhou destaque pela sua importância estratégica na busca por qualificação e requalificação requeridas pelas

transformações ocorridas no mundo do trabalho. Por isso, procurou-se adaptar o sistema educacional do país às exigências da nova ordem capitalista mundial, de modo que esta nova ordem vai se expressar na globalização dos mercados, no modo de produção flexível e na adoção de elementos da doutrina neoliberal como orientadora da regulação social, além de outras manifestações (HARVEY, 1992).

Sob essa perspectiva, a educação é direcionada a partir de uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes de gestão da qualidade, definidas em função da lógica do mercado de trabalho, com o objetivo de formar um indivíduo com competências que lhe assegurem empregabilidade. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), as noções de “empregabilidade e “competências” serviram de importante aporte ideológico para as reformas voltadas para a educação profissional nesse período de consolidação do liberalismo econômico.

No Estado brasileiro, o caráter das políticas educacionais manifesta-se nos setores de financiamento, gestão, estrutura curricular como forma e mecanismo de obtenção de competência e eficiência, com vistas a aumentar a produtividade e a competitividade. Nesse sentido, a reforma da educação proposta pelo Estado brasileiro na década de 1990 e, em particular, a direcionada para a formação técnico-profissional, relaciona-se à política de conteúdo neoliberal assentada no Estado mínimo, na abertura econômica e financeira, na autorregulação do mercado e no direcionamento do fundo público voltado para os setores privados e para a esfera pública não estatal.

Em relação aos princípios e fins da educação nacional, a LDB, o Decreto-Lei Federal nº 2.208/1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas na década de 1990 para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, expressaram uma tentativa de ajuste à nova divisão internacional do trabalho e às relações de produção e acumulação flexível do capital, subordinando-as à lógica do mercado global, do capital e da exclusão social, concretizando, portanto, a hegemonia do privado sobre o público e a substituição da universalização pela equidade; o fortalecimento da relação entre escola e empregabilidade; a descentralização; a municipalização; o incentivo à participação da comunidade e controle sobre o currículo e implantação de mecanismos de avaliação dos rendimentos dos alunos.

Segundo o discurso oficial, é necessário preparar os indivíduos para os desafios da reestruturação produtiva e das formas de organização e relações do

processo produtivo, de inovações tecnológicas e científicas. A efetivação da citada proposta no Brasil, como estratégia do novo padrão de acumulação do capital flexível, insere-se nesse contexto, expandindo-se e contrariando os interesses coletivos das classes subalternas que produzem a riqueza a qual é apropriada privativamente pelo capital. E uma vez que

[...] a reestruturação produtiva visa atingir objetivos de flexibilidade e integração, o padrão tecnológico tradicional vai perdendo espaço para outro mais afinado com esses objetivos. Informática e automação flexível (de base microeletrônica) são os componentes mais conhecidos do padrão tecnológico emergente, ao lado das mudanças organizacionais (SALERMO, 1994, p. 56).

Dessa maneira, a crise estrutural do capitalismo, entre tantas consequências, possibilitou que fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com o objetivo de recuperar o seu ciclo produtivo. No Brasil a reestruturação produtiva subordinou-se aos interesses do capital externo de forma dependente, a partir de uma política desreguladora do Estado sob a ótica neoliberal, trazendo profundas implicações à política educacional.

3 REFORMA DO ESTADO E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Conforme destacado anteriormente, as transformações ocorridas na conjuntura econômica e político-ideológica apresentadas no cenário internacional a partir da década de 1980, marcadas pela reestruturação produtiva, pela mundialização do capital e pelos ajustes de cunho neoliberal, evoluíram lado a lado com a desestruturação do mercado de trabalho. Essas transformações que produzem impactos no mundo do trabalho e na educação são resultantes desse processo que tem como fio condutor as contradições que medeiam as relações sociais no capitalismo contemporâneo.

Sendo assim, o desemprego, que antes era característico dos períodos de crises hoje expressa a racionalização e a modernização dos processos produtivos. Em face disso, a flexibilização do e no trabalho permite às empresas autonomia para se “desfazerem” dos trabalhadores de acordo com as suas necessidades e oportunidades de lucratividade e competitividade.

Por outro lado, a relação trabalho-educação passa a ser reordenada tendo como pressuposto as determinações do sistema capitalista, que atribui uma complexificação dos empregos em decorrência da mudança da base científico-tecnológica da produção, ao mesmo tempo em que faz valer a necessidade de formação e qualificação dos trabalhadores para a realização de tarefas. Podemos perceber também que não há uma linearidade entre escolarização, produtividade e emprego. Pelo contrário, o que observamos é uma crescente precarização do trabalho através da flexibilização da produção, da reestruturação, das ocupações, do aumento do desemprego estrutural e da valorização crescente do trabalhador polivalente.

Ante o exposto,, a reforma do Estado e as reformas nas políticas educacionais são consideradas fundamentais para assegurar as condições necessárias ao capital, tanto no plano objetivo – acumulação e reprodução – quanto no plano da formação da força de trabalho para se adequar às novas demandas da acumulação flexível.

Sabemos que o início da década de 1990 foi marcado pela ascensão de governos de tendência neoliberal. No que diz respeito ao nosso país, os governos Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso estiveram comprometidos com ajustes econômicos, políticos e sociais, promoção de medidas

de controle fiscal com ajustes econômicos, tudo isso de acordo com o receituário dos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI) com o intuito de inserir o Brasil no “novo” processo de hegemonia capitalista sob a égide da mundialização do capital e da acumulação flexível. Foi nesse contexto que nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram importantes mudanças na estrutura produtiva do Brasil e também no conjunto das políticas públicas expressas pela Reforma do Estado e pela reforma da educação profissional.

O discurso em torno da Reforma do Estado se deu com base no pressuposto de que o Estado e o mercado são as instituições centrais no sistema capitalista. Porém, no Brasil, o modelo de desenvolvimento adotado desviou o Estado para a esfera produtiva. E com o acirramento da crise na década de 1980 em função do descontrole fiscal, aumento do desemprego, redução da taxa de crescimento econômico e do elevado índice de inflação, ficou clara a incapacidade do Estado brasileiro de responder adequadamente às demandas a ele direcionadas.

Partindo deste pressuposto, o modelo de desenvolvimento teria se desgastado provocando uma crise estatal caracterizada por uma crise fiscal marcada pela crescente perda de crédito por parte do Estado e pela poupança negativa; pelo esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado; e pela necessidade de superação da forma de administrar o Estado. Ou seja, havia a necessidade de superar a administração pública burocrática pela administração gerencial.

Assim, segundo o discurso oficial, a Reforma do Estado, foi justificada, dentre outros fatores, pelo esgotamento do modelo de administração dos serviços públicos e da máquina estatal que teriam comprometido a modernização da administração pública.⁹ Com a reforma do aparelho do Estado, a administração teria a possibilidade de aumentar a sua governança, o que implicaria o fortalecimento das funções de regulação e coordenação do mercado, tanto no plano horizontal quanto

⁹ Segundo o Plano Diretor da Reforma do Estado - PDRAE, essa reforma envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e programar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Deste modo, o Estado reduz seu papel de executor ou prestador.

no plano vertical. Tal reforma aumentaria a capacidade de formulação e implementação de políticas públicas.

Segundo Gandini e Riscal (2002, p. 44),

A necessidade de Reforma do Estado brasileiro tem sido justificada como a saída para as crises de ordem econômica e pela exigência de democratização do Estado, manifestada por setores da sociedade brasileira por organismos internacionais. Contudo, a Reforma do Estado foi, em grande medida, induzida por fatores exógenos e determinada pelas mudanças no cenário político e econômico internacional.

Já a reforma da política educacional empreendida no Brasil, a partir da década de 1990, está diretamente relacionada ao modo como o país vem se inserindo na economia mundial. Situando-se no processo histórico e ideológico de desenvolvimento capitalista, faz parte de um amplo conjunto de metas de ajuste estrutural e superestrutural direcionadas pelos Organismos Internacionais – Banco Mundial, FMI – para adequar os países como o Brasil ao processo de mundialização do capital. As sucessivas reformas e políticas públicas implantadas nas últimas décadas pelos governos brasileiros realizaram-se na direção da adequação do Estado e do sistema educacional à lógica da acumulação flexível sob a ideologia neoliberal. Neste caso, para compreendermos as reformas educacionais dos anos 1990 relativas ao ensino médio e à educação profissional temos que buscar as explicações nos interesses econômicos e políticos daquele período.

No que diz respeito à educação profissional, esta revela fortemente a contradição entre capital e trabalho, a partir da separação histórica entre a educação das classes dirigentes, a educação propedêutica e a preparação para o trabalho. O Decreto nº 2.208/97, expressão da reforma na educação profissional, representou um marco da fragmentação e do dualismo educacional, instituído durante o segundo mandato do Presidente FHC. Este Decreto estabeleceu as bases da reforma educacional, regulamentou a fragmentação, a flexibilização e o aligeiramento da educação profissional de nível médio.

Ao lado disso, o ordenamento das reformas, principalmente da política do ensino médio e da educação profissional, vem se realizando embasada em noções de competências, qualidade total, capital social, empreendedorismo, participação, autonomia, trabalho em equipe etc., que supostamente valorizam o trabalhador, mas, na realidade, traduzem o impacto das transformações das relações de produção e das relações sociais. Sob essa perspectiva, escamoteiam as contradições que são geradas pela crescente precarização do trabalho e pela

regressão dos direitos sociais. Por isso, é necessário compreendermos o impacto dessas reformas na vida do aluno, na condição de futuro trabalhador.

Sabemos que as transformações oriundas da incorporação de novas tecnologias e formas organizacionais vêm afetando as diferentes esferas da vida social, e o lugar que o homem ocupa nessa nova ordem está relacionado à qualificação que lhe vem sendo atribuída. Por essa razão, a qualificação dos trabalhadores tem sido considerada um fator essencial e estratégico, sem a qual não se pode fazer frente aos desafios postos pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho. Para tanto, é necessário situar a Reforma do Estado e a reforma da educação profissional no Brasil, do ensino médio e da educação profissional no contexto da reestruturação produtiva e do programa de ajuste estrutural do Estado brasileiro.

3.1 Reforma do Estado no Brasil: o estado neoliberal

A discussão sobre a Reforma do Estado precisa ser compreendida no contexto da crise global do capitalismo, da influência exercida pelos organismos internacionais e da incidência destes nas agendas dos Estados nacionais. No Brasil existiram várias tentativas de reformas administrativas promovidas por governos anteriores, no entanto é no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que há uma iniciativa concreta de reforma do Estado com o objetivo de estruturar as bases para um Estado regulador e promotor do desenvolvimento. Isto foi possível mediante a implantação de modelos organizacionais e institucionais voltados para uma cultura de administração pública gerencial.

Na primeira fase do Governo FHC, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) foi elaborado pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira. Neste plano estão presentes as diretrizes e os esclarecimentos quanto aos objetivos da reforma do Estado, que privilegiou a adoção de medidas de contenção de gastos públicos. Para os idealizadores da reforma era necessária a busca de melhoria da eficiência e da produtividade, de ampliação da flexibilidade gerencial, da capacidade de resposta dos governos, de transparência da gestão pública e da responsabilização dos gestores.

A Reforma envolvia três dimensões:

- a) Uma 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;
- b) Uma dimensão gestão, definida pela maior autonomia e a 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;
- c) Uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial.

Um dos princípios fundamentais da Reforma é o de que o Estado só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas de Estado, que envolvam o emprego do poder de Estado ou que empreguem os recursos públicos. Entre essas tarefas exclusivas de Estado devem-se distinguir as centralizadas – de formulação e controle das políticas públicas e da lei executadas pelos órgãos públicos – das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas.

Com base nesta concepção, todos os demais serviços que a sociedade decide prover com os recursos dos impostos não devem ser realizados no âmbito da organização do Estado, mas devem ser contratados com terceiros. Os serviços sociais e científicos devem ser contratados com organizações públicas nãoestatais de serviço, as ‘organizações sociais’, enquanto que os demais podem ser contratados com empresas privadas. As formas gerenciais de controle – controle social, controle de resultados e competição administrada – devem ser aplicadas tanto às agências quanto às organizações sociais.

O PDRAE tinha como argumento a concepção de que a velha burocracia é o cerne dos problemas do Estado brasileiro. Desta forma, a necessidade de um novo modelo de gestão para o setor público, bem como a mudança na forma de tratamento da crise do Estado, pressupunha a insuficiência ou inadaptação das posturas político-ideológicas anteriores. Assim, em se tratando de reforma

administrativa, o principal marco desse processo de renovação seria a proposta de implementar um novo paradigma de organização administrativa, ou seja, a Administração Pública gerencial, por meio de uma cultura gerencial nas organizações estatais.

Diante deste diagnóstico, o Estado precisava rever sua estrutura, ajustando-a ao papel de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social, fortalecer a sua capacidade para formular e avaliar políticas públicas, aumentar a sua governança, introduzir novos modelos organizacionais e estabelecer novas parcerias com a sociedade civil mediante o estabelecimento de contratos de gestão, termos de compromisso de gestão, termos de parcerias e modernização da administração pública.

Com esse argumento,

[...] a reforma do Estado precisa ser compreendida a partir do contexto da redefinição do papel do Estado que deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social na produção de bens e serviços para incrementar a sua função de promotor e regulador desse processo. Neste 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 (BRASIL, 1995, p. 11).

A reforma foi realizada no plano político, a partir da consolidação das “instituições democráticas”, e no nível administrativo pela adoção do modelo de administração gerencial. Suas diretrizes foram tratadas no PDRAE e organizadas em quatro componentes básicos: delimitação do tamanho do Estado com a redução de suas funções através da privatização, que envolveu a criação das organizações sociais; redefinição do papel regulador do Estado através da desregulamentação; aumento da governança, ou seja, a recuperação da capacidade financeira e administrativa de programar decisões políticas direcionadas pelo governo por meio do ajuste fiscal; e aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses e garantir a legitimidade para poder governar.

Nessa ótica, o Estado recua em seu papel de executor ou prestador direto de serviços para assumir o caráter de regulador, indutor e mobilizador dos agentes econômicos e sociais, tendo como principal função promover a coordenação estratégica do desenvolvimento, da integração regional e da inserção do país no

mercado internacional, pois a falta de credibilidade era vista como um obstáculo à implementação de reformas estruturais.

Segundo Azevedo (1997, p. 73), a Reforma do Estado

[...] Apóia-se num diagnóstico econômico do setor público, em que se apontam os problemas de custos e da qualidade dos serviços prestados, complementada por uma concepção subjacente de como deve ser uma gestão pública eficiente. Alguns aspectos sociais e políticos que condicionam o funcionamento da burocracia pública, isto é, seu caráter clientelista e patrimonialista, são percebidos como 'deformações' ou 'desvios', a serem sumariamente suprimidos.

Assim, a reforma do Estado deve ser compreendida sob o ponto de vista estrutural e conjuntural, considerando que o que está em jogo é a definição do papel do Estado no campo das políticas sociais; a amplitude das áreas sob sua responsabilidade de atuação, suas competências diante das novas formas de controle social. Segundo Przeworski (2005, p. 51), “[...] uma das questões centrais na reforma do Estado é o que fazer para aparelhar o Estado de modo a que assuma bons compromissos e, ao mesmo tempo, para impedi-lo de assumir maus compromissos”.

É importante destacarmos que na agenda da reforma do Estado a defesa da descentralização, da focalização e das novas formas de parceria entre Estado e sociedade civil surge como uma das questões centrais. Quanto à descentralização, é necessário que se destaque a contradição entre os interesses dos níveis central e local e o modelo econômico vigente: para o nível central ela vem significando a possibilidade do exercício de maior controle sobre o gasto social, contribuindo para a redução do déficit público, enquanto para o nível local ela vem representando maiores encargos na resposta às demandas e necessidades sociais.

Convém ressaltarmos que a reforma do aparelho do Estado e a reforma administrativa provocaram profundas alterações, tanto no setor público quanto no mundo do trabalho. No que se refere à reforma do aparelho do Estado houve fusão, extinção e transformação de vários órgãos em organizações sociais, alterando o quadro de pessoal e as atribuições desses órgãos.

Como apontam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103):

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

Quadro 1 - Síntese da Estrutura Funcional e Objetivos Específicos da Reforma do Estado

| | |
|--|--|
| <p>NÚCLEO ESTRATÉGICO:</p> <p>Formulação e Decisão Política</p> | <p>Garantir o aumento da efetividade; modernizar a administração burocrática mediante políticas de profissionalização, de carreiras e salários, concursos anuais, programas de educação continuada, fomento da cultura de avaliação de desempenho; desenvolver a capacidade de gerir contratos com agências autônomas responsáveis pelas atividades exclusivas de Estado, bem como com as Organizações Sociais.</p> |
| <p>ATIVIDADES EXCLUSIVAS:</p> <p>Execução de políticas públicas</p> | <p>Transformar em agências autônomas as entidades (fundações e autarquias) com poder de Estado, geridas por contratos de gestão, com autonomia para gerenciar os recursos humanos e financeiros à sua disposição e condicionadas ao cumprimento de objetivo-resultados e ao acompanhamento de indicadores de desempenho; promover a aplicação de mecanismos de formulação e de avaliação de políticas públicas que priorizem a participação e o controle social.</p> |
| <p>ATIVIDADES NÃO EXCLUSIVAS:</p> <p>Alternativa para a publicização da prestação de serviços públicos nas áreas hospitalar, cultural, de educação universitária e de pesquisa científica</p> | <p>Transferir serviços para o Terceiro Setor ou entidades sem fins lucrativos e de direito privado, com autorização específica do Congresso Nacional para formalizar contratos e alocar recursos públicos; garantir autonomia e responsabilização aos gerentes; promover o controle social sobre os serviços; manter financiamento público e auferir recursos oriundos de serviços próprios e doações; aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços.</p> |
| <p>SETOR DE PRODUÇÃO PARA O MERCADO:</p> <p>Produção de bens</p> | <p>Continuar o processo de privatização; reorganizar e fortalecer as entidades de regulação dos monopólios naturais e dos privatizáveis; implantar contratos de gestão nas empresas nacionais.</p> |

Fonte: Elaboração própria com base no PDRAE.

Com base no quadro anterior, destacamos que a administração gerencial prevê a definição dos objetivos a serem alcançados, a autonomia na gestão de recursos humanos e financeiros, a cobrança dos resultados a “posteriori”, o incentivo à competição administrada, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos, a permeabilidade aos agentes privados e às organizações da sociedade civil e a visão do cidadão. A capacidade da administração gerencial seria a forma superior

de gestão pública, de defesa do Estado e de garantir a boa governança, caracterizada pela habilidade estatal de implementar de forma eficiente as políticas públicas.

Ao defender a privatização, a redução do papel do Estado, a retirada de direitos sociais e políticos, a reforma do Estado atingiu não só os setores estratégicos da economia, mas todos aqueles que utilizam e prestam serviços públicos. Segundo Behring (2003, p. 231), “incentivou-se, nesta lógica, as privatizações com intensa participação do capital estrangeiro, impulsionando a taxa de investimento da economia brasileira”.

Como observa Cardozo (2007, p. 102),

[...] processos de privatização são uma confirmação de que aparentemente existem discursos em favor da diminuição do papel do Estado, mas na prática esses discursos não se materializam totalmente. As privatizações foram sustentadas com recursos públicos do BNDES, colocados à disposição dos grandes monopólios privados que *compraram* as empresas estatais depois de saneadas. Essas privatizações provocaram ainda a diminuição dos empregos, pois as empresas *compradas* pelo capital *externo* promoveram reestruturações que diminuíram os postos de trabalho.

A Reforma do Estado brasileiro foi um processo longo e com diferentes dimensões que alterou e redefiniu as atividades da administração pública. Esse processo de reorganização implicou a subordinação da esfera política às exigências da economia, cujo discurso em torno da modernização tem seus rebatimentos nos dias atuais. Pois, ainda que a reforma tenha sido iniciada na década de 1990, seus propósitos se refletem até hoje de modo particular na política educacional.

É importante observarmos que o atual modelo sociometabólico¹⁰ do capital possui como sustentáculo três grandes eixos: o capital, o trabalho e o Estado. O capital é o fator dominante que subordina o trabalho às suas condições, enquanto o Estado assume a função de regulador e reproduzidor desse processo. Nesse contexto, o capital não existe sem o Estado e à medida que o capitalismo se desenvolve esta relação fica cada vez mais estreita. Dessa forma, todos os países, independentemente da sua história ou cultura, são submetidos a ajustes políticos, econômicos e educacionais similares, restando ao Estado nacional a condição de gerente nesse processo.

Sendo assim, nem o capital, nem o trabalho, nem sequer o Estado pode ser simplesmente abolido, mesmo pela mais radical intervenção jurídica. Não é, portanto, de modo algum acidental que a experiência histórica tenha

¹⁰ Termo utilizado por Mészáros (2002) para analisar o sistema de reprodução ampliada do capital e suas formas de sustentação.

produzido abundantes exemplos de fortalecimento do Estado pós-revolucionário, [...]. O trabalho pós-revolucionário, no seu modo imediatamente viável de existência, tanto em antigas sociedades capitalistas avançadas como em países subdesenvolvidos, permanece diretamente atado à substância do capital, isto é, à sua existência material como determinação estrutural vigente do processo de trabalho, e não à sua forma contingente de personificação jurídica (MÉSZAROS, 2002, p. 600).

Para Mézszáros (2002), a tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, ao reduzir sua vida útil e desse modo agilizar o ciclo reprodutivo, tem se constituído um dos principais mecanismos pelo qual o capital vem atingindo seu incomensurável crescimento ao longo da história. Ou seja, quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização da força humana que trabalha e a degradação do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias.

Segundo Mézszáros (2002, p. 600),

Devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital trabalho e Estado – é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital.

Nesse contexto, o Estado moderno é entendido por Mézszáros (2002) como uma estrutura política compreensiva de mando do capital, um pré-requisito para a conversão do capital num sistema dotado de viabilidade para a sua produção, expressando um momento constitutivo da própria materialidade do capital.

Na crise estrutural do capital, a racionalidade capitalista passa a assumir diferentes esferas, inclusive a pública mediante ampla Reforma do Estado. Assim, a nova postura estatal está baseada num sistema de gestão de otimização de recursos mínimos em que as políticas sociais, com destaque para a educação, procuram perpetuar os valores mercantis necessários à reprodução do capital. Com base nessas análises, buscamos construir os pilares para uma reflexão sobre a reforma da educação básica e profissional no Brasil.

3.2 A reforma do ensino médio e da educação profissional

As mudanças ocorridas a partir das revoluções técnico-científicas, como a revolução na microeletrônica, a informática e a robótica, a reestruturação econômica e financeira e a reestruturação no campo ideológico-político provocaram profundas alterações nas estratégias das políticas educacionais. A reforma educacional ocorrida no Brasil a partir da década de 1990 aconteceu no contexto histórico-social de emergência da globalização de forma articulada e estruturada pelo Estado neoliberal brasileiro, de maneira autoritária, apesar da resistência política dos profissionais da educação à lógica privatista do bloco no poder¹¹.

Desse modo, a análise da reforma do ensino médio e da educação profissional revela que a concepção neoliberal está presente na política educacional que exclui a maioria da sociedade de uma educação de qualidade, centra-se na lógica do mercado, na instrumentalização do sistema escolar, no processo de produção e na reprodução do capital.

No entanto, as mudanças na política educacional ocorridas em meados da década de 1990 no Brasil não devem ser vistas como uma iniciativa isolada. Tais mudanças estão inseridas no contexto maior da política de reformas neoliberais colocadas em prática pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Assim, um dos pontos centrais da reforma estrutural é a redefinição do papel do Estado, a partir dos paradigmas da desregulamentação, flexibilização e privatização. Essa concepção está baseada na lógica do mercado que passa a orientar as políticas públicas, especificamente a política educacional.

Em linhas gerais, para a política educacional os pressupostos foram os seguintes: racionalizar recursos na área de educação; redirecionar investimentos educacionais priorizando a educação básica e iniciativas voltadas para a profissionalização, cujo objetivo principal é atender às novas demandas de “competências” exigidas pelo mercado de trabalho; reestruturar o ensino técnico-

¹¹A subordinação à lógica do mercado e à produção flexível efetivou-se a partir de dois mecanismos: gestão escolar e delimitação de conteúdos. No âmbito da gestão a descentralização tinha como argumento a melhoria da qualidade do ensino. No conceito de descentralização estava explícita a ideia de autonomia dos atores sociais, mas na realidade representava a tentativa de minimização da responsabilidade do Estado para com as políticas públicas, dentre elas a educação, uma vez que as escolas possuem autonomia para escolherem seus parceiros/empresas. Em relação aos conteúdos havia a ênfase na educação geral e na exigência da polivalência para as demandas emergentes da chamada produção flexível, cujos conhecimentos abrangem domínio dos fundamentos científico-tecnológicos, compreensão de um fenômeno em processo, responsabilidade e criatividade, dentre outros.

profissional, desvinculando-o da educação de ensino médio e direcionando o aluno para o mercado de trabalho após a conclusão do curso técnico ou tecnológico.

A Reforma da Educação Profissional e, por conseguinte, a Reforma do Ensino Médio estão circunscritas num conjunto dessas mudanças, isto é, a partir das exigências de competitividade oriundas da mundialização do capital, da acumulação flexível e da noção de competências. A discussão em torno da qualificação profissional, portanto, não é algo novo e sem interesse. Desde a divisão social do trabalho e a partir desta a divisão técnica do trabalho, as exigências sociais e técnicas aos indivíduos foram se intensificando, no início de forma genérica, e depois de maneira cada vez mais específica ao trabalhador.

Portanto, a Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, realizadas principalmente a partir da LDBEN nº 9.394/1996, são o resultado das sugestões de instituições financiadoras da educação, mas estruturadas no interior do Ministério da Educação - MEC. A educação profissional foi reformada a partir das discussões do Projeto de Lei - PL nº1603/1996, da LDBEN n.º 9.394/1996, do Decreto n.º 2.208/1997 e do Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR¹², instituído pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Já o ensino médio teve sua reforma consubstanciada pelo Parecer CEB/CNE nº 15/1998, que fixou as Diretrizes Curriculares para Ensino Médio e pela Resolução CEB nº 03/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CEB N.º 04/1999 para a Educação Profissional.

Todas essas reformulações ocorridas na década de 1990 definiram com clareza qual era a política proposta pelo MEC, pela Secretaria do Ensino Médio, Profissional e Tecnológico – SEMTEC e pelo MTE daquele governo. Destacamos ainda que a reforma contribuiu para reforçar o modelo de educação pautado na Teoria do Capital Humano, que prioriza investimentos na área educacional, visando fornecer mão de obra a ser utilizada pelos empresários capitalistas no mercado de trabalho.

¹²O PL.nº 1.603/1996 foi um projeto de lei elaborado pelo MEC, pelo então ministro Paulo Renato de Souza, que propôs a reforma da educação profissional, principalmente para a rede federal, que correu paralela à fase final da LDBEN. O Ministério transformou o PL no Decreto nº 2.208/1997, que veio dar materialidade ao PL. nº. 1.603/96. O Decreto, portanto, concretizou a Reforma da Educação Profissional que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não havia realizado. O PLANFOR foi um projeto idealizado pelo MTE cujo objetivo era qualificar os trabalhadores brasileiros, principalmente os que estavam fora do mercado de trabalho.

3.2.1 A qualificação, competência e empregabilidade na reforma da educação profissional e do ensino médio

Como no desenvolvimento do sistema capitalista a questão da qualificação do trabalhador vem sendo frequentemente influenciada pelas mudanças produtivas, tais mudanças trouxeram à tona a contradição qualificação/desqualificação.

No modelo taylorista-fordista foi construído um perfil de trabalhador especializado e, dependendo do tipo de atividade produtiva, eram exigidos atributos ou necessidades de maior ou menor qualificação. Por conseguinte, a partir do processo de acumulação flexível, o mercado passou a exigir um perfil de mão de obra mais versátil, multifuncional. Essas exigências do mercado para as profissões passam a mudar muito rapidamente, aumentando o descompasso entre a qualificação fornecida pela escola e a desqualificação efetiva do mercado de trabalho, sendo peças constituintes da engrenagem de exploração capitalista para aperfeiçoar e renovar as formas de exploração.

Desse modo, a concepção sobre o sentido de organização social alia-se à lógica do capital na perspectiva de hegemonizar a competição entre os desiguais numa sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão social, contrapondo-se ao sentido histórico do sistema escolar como instituição social, universal, contraditória, de formação e de reflexão, de produção do conhecimento científico, de produção da crítica e de autonomia.

Sendo assim, conforme analisa Silva Filho (1994, p. 88),

[...] para exercer eficazmente um papel na atividade econômica, o indivíduo tem que no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupo na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna.

Este esclarecimento traduz-se no conceito de empregabilidade que emerge no contexto das novas formas capitalistas de produção, demarcando a exigência da competência técnica e científica do trabalhador para se ajustar ao mercado de trabalho. Neste caso, a mudança contínua vivenciada no mundo do trabalho requer que o indivíduo seja portador de capacidade de flexibilidade, cognitividade, polivalência, abstração e capacidade para trabalhar em equipe. Tal

proposta visa aproximar concepção e execução da produção nos processos de trabalho.

Dessa forma, em relação à força de trabalho surgem novas necessidades e desafios pertinentes ao aperfeiçoamento profissional, ao domínio de novas especialidades, à mudança nas atividades, à requalificação dos trabalhadores dispensados e à redistribuição da força de trabalho pelos ramos e atividades da economia (MACHADO, 1994).

Portanto, a política educacional adotada no Brasil a partir da década de 1990 estruturou-se com base na lógica da produção flexível, ou melhor, da empresa integrada e flexível em suas relações trabalho-educação e sua materialização é exemplificada pela necessidade de produtividade e dinamismo do mercado global que é pouco previsível e instável, considerando um contexto de acirrada competitividade intercapitalista que expressa as demandas do processo de acumulação e reprodução do capital. Conforme analisa Cardozo (2009, p. 121),

[...] no âmbito das políticas educacionais, no fim do século passado e início deste, governantes foram instados a fabricarem consensos em favor das necessidades das reformas, em face das recomendações dos organismos multilaterais que foram assentados nos países latino-americanos. O governo brasileiro, além de fabricar consensos, procurou a adesão de empresários, trabalhadores e da população em geral, a fim de criar condições propícias para a efetivação de tais reformas.

Na concepção das políticas educacionais do Estado, a empregabilidade significa que o desemprego não é produto de uma política recessiva ou de um processo de modernização e abertura econômica seletiva e excludente que conduz ao fechamento de empresas e à eliminação de postos de trabalho, e sim o resultado da incapacidade dos indivíduos em se empregar, responsabilizando o próprio trabalhador é reponsabilizado, de um lado, pelo seu processo de qualificação e, de outro, pelo seu desemprego.

Portanto, empregabilidade e competência na ótica do capital traduzem-se em atributos indispensáveis para a ascensão social e colocação no mercado de trabalho. De maneira similar, competitividade e individualismo de mercado são considerados essenciais. Desse modo, a ideologia do empreendedorismo tenta dissolver superficialmente a relação de exploração que permeia a sociedade do capital, fundada na subsunção do trabalho ao capital.

Na análise de Machado (1994, p. 184),

Em termos de habilidade, o que se requer é saber identificar tendências, limites, problemas, soluções e condições existentes, associar, discernir,

analisar e julgar dados e informações, visando um raciocínio ágil, abstrato e lógico; saber lidar com situações diferenciadas, aproveitando conhecimentos extraídos e transferidos de outras experiências, demonstrando predisposição para o trabalho grupal, dispondo de recursos de comunicação oral, escrita, visual, de forma a se mostrar com condições de mobilidade, flexibilidade e adaptação às mudanças. Tais habilidades são consideradas importantes para que o trabalhador tenha condições de treinabilidade e saiba continuar aprendendo com autonomia.

Assim, é oportuno destacarmos que as qualidades requeridas para os trabalhadores alinham-se à expansão da terceirização, cooperativismo e associativismo, no setor de serviços e de pequenos empreendimentos produtivos, como alternativos ao trabalho assalariado e fortalecem a ideia de produção e trabalho horizontalizado e democratização do capital, na perspectiva de homogeneizar e relativizar as desigualdades sociais. “Trata-se de desenvolver a capacidade de inovar, de produzir novos conhecimentos e soluções tecnológicas adequadas às necessidades sociais, o que exige muito mais do sistema educacional” (MACHADO, 1994, p. 185).

As políticas educacionais do Brasil nos anos 1990 são permeadas pelos parâmetros de gestão empresarial. Para os órgãos públicos do setor da educação foram definidas diretrizes de modo autoritário e centralizador, tentando evitar e neutralizar a iniciativa das entidades para a realização de um debate sobre a política educacional adotada pelo país. No que se refere ao funcionamento das escolas, são utilizados mecanismos de controle embasados no argumento da qualidade, da produtividade e da competitividade, o que contribui para desviar a discussão sobre a contradição existente na sociedade brasileira.

A promulgação da LDBEN (Lei nº 9.394/96) e a edição do Decreto-Lei federal nº 2.208/97, que trata da reforma da educação profissional, documentos elaborados no contexto da ideologia neoliberal, destacam a importância da educação e a sua articulação com o mundo do trabalho e suas relações sociais. Esses documentos atribuem à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento do indivíduo, representado pela capacidade de empreendimentos e pela criação e estímulo de competências para a empregabilidade, ou seja, aptidão para o mundo do trabalho.

Ao currículo do ensino técnico foi estabelecida uma estruturação em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob forma de módulos (art. 8º, *caput*). No caso de o currículo estar organizado em módulos, poderá ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a

certificado de qualificação profissional (art. 8º, § 1º) (BRASIL, 1997). Para tanto, o estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio (art. 8º, § 4º) (BRASIL, 1997).

A educação profissional, de acordo com o Decreto nº 2.208/1997, tinha por objetivos: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Assim, a educação profissional compreendia os seguintes níveis:

- I. Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
- II. Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse Decreto;
- III. Tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos dos ensinos médio e técnico.

O Decreto nº 2.208/1997 determinou também que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima desse nível de ensino, poderiam ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que eventualmente viesse a ser cursada, independente de exame específico. Os currículos do ensino de nível técnico estruturados em disciplinas poderiam ser agrupados sob a forma de módulos:

- a) no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderiam ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional;

- b) poderia haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa;
- c) nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderiam ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estadual, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não excedesse cinco anos;
- d) o estabelecimento de ensino que conferisse o último certificado de qualificação profissional expediria o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresentasse o certificado de conclusão do ensino médio.

Destacamos ainda que as políticas educacionais do Estado brasileiro fundamentam-se nas diretrizes de conteúdo curricular, cuja concepção pedagógica baseia-se na concepção neoliberal, situadas no contexto da reestruturação produtiva e da acumulação flexível. Nesse contexto, os processos e sistemas de avaliação dos cursos de graduação (o chamado provão) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizados pelo MEC a partir da Reforma do Estado enfatizam, ainda que de forma sutil, a pedagogia baseada na competição do mercado, sem, contudo, considerar a dimensão social e política no processo de construção social da educação.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 1998 podemos observar a influência do discurso neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, conforme ressaltado nos seguintes artigos:

Art. 4º - As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

- II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Art. 5º - Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

- I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;
- II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;
- III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;
- IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

Na perspectiva dos seus idealizadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio possuem princípios axiológicos e pedagógicos que exprimem a confiança no padrão de desenvolvimento e na capacidade da escola de se adequar e ao mesmo tempo preparar os alunos para a sociedade, tendo como referência as

demandas da acumulação flexível. Nesta perspectiva os conteúdos enfatizam uma educação geral que é marcada pela exigência de polivalência com conhecimentos que implicam domínio dos fundamentos científico-tecnológicos (CARDOZO, 2009).

No texto da reforma do ensino médio estão presentes questões que envolvem o fortalecimento dos laços de solidariedade, reciprocidade, valores éticos e morais e o exercício da cidadania. Na realidade, “esses conceitos buscam criar consensos que procuram incutir na mentalidade dos indivíduos a ideia de que no mundo globalizado a educação é indispensável para a construção da paz, da liberdade e da justiça social” (CARDOZO, 2009, p. 126).

Ainda segundo Cardozo (2009, p. 124),

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação também percebemos uma relação com as demandas postas pela produção flexível, uma vez que elas determinam que o ensino médio deva permitir a aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva.

Constatamos assim que a nova cultura decorrente da hegemonia dos valores de mercado incide sobre a organização, sobre os objetivos e, portanto, sobre o papel da escola. As pressões concentram-se na formação de uma nova mentalidade, ou seja, na preparação das instituições e das pessoas para se adequarem à lógica de expansão e acumulação capitalista, baseada na exploração do trabalho pelo capital.

Isso é reforçado pela LDB 9.396/1996 que expressa em sua forma e conteúdo a mudança no sistema de educação, objetivando sua adaptação ao novo processo produtivo e à competitividade global. Assim, o Estado visa planejar e administrar o sistema educacional de acordo com as demandas da nova ordem mundial, respeitando as exigências de um mundo globalizado. E, mesmo quando faz alusão ao conceito de cidadania no processo educativo, busca consolidar, ideologicamente, o terreno de legitimidade para a mudança pretendida, cujo objetivo maior é obter o consenso dos educadores e da sociedade para a implantação de um novo paradigma educativo em consonância com as exigências da acumulação capitalista.

Com base nessas questões, a difusão dos novos processos produtivos, a revolução da ciência e da tecnologia, os novos mecanismos de poder, os novos locais de tomada de decisão, a incidência da mídia na ressignificação dos valores e dos comportamentos, marcados pelo novo padrão de acumulação capitalista, colocaram em questão o papel da escola. Como indica Pistrak (2000, p. 29), “a

escola sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho”.

Isso revela que a educação para o mundo do trabalho está na base da política neoliberal e por isso deve ser analisada criticamente para possibilitar ao sistema escolar e à sociedade civil alternativas teórico-político-pedagógicas que priorizem a função social e criadora da educação, o que é vital para a construção de novas relações sociais de produção, essencial para a formação humana. Ao integrar trabalho, educação e ciência de forma autônoma, deve-se promover tanto a participação política quanto a superação das contradições e das desigualdades sociais.

Nesse sentido, compreendemos que as reformas na educação e, em especial, no ensino médio e na educação profissional, não devem buscar respostas imediatas e utilitaristas para as necessidades produtivas, estabelecendo uma linearidade entre as exigências do mundo do trabalho e a formação dos trabalhadores. Pois, ao tentar estabelecer esse elo de forma mecânica, os idealizadores das reformas formulam proposições que articulam trabalho, educação e ciência com conceitos harmonizadores das relações entre capital e trabalho.

Ao fazermos essas inferências, ressaltamos a nossa compreensão quanto ao fato de que a educação deve ser encarada como processo contínuo, mediante atividades de produção, ciência e tecnologia, mas deve ser também fundamentada pela dialética da práxis social e histórica. Portanto, o princípio de uma educação de qualidade científico-tecnológica, autônoma e democrática deve ser referendado por uma formação política e criativa, capaz de superar os antagonismos sociais.

3.3 O Decreto nº 5.154/2004 e a tentativa de superação do dualismo entre ensino médio e educação profissional

Considerando o percurso histórico das políticas educacionais brasileiras no ano de 2003, o governo federal edita novas medidas para a educação profissional e tecnológica. Há a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004. Com o Decreto 5.154/2004 e posteriormente a Lei 11.741/2008¹³ a educação profissional técnica de nível médio passou a fazer parte da educação

¹³Alterou os dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

básica, e, assim, pertencer ao âmbito das políticas educacionais de educação básica, uma vez que é vinculada à seção que trata do ensino médio.

Com efeito, o Decreto 5.154/2004 representa o marco formal da consolidação de uma proposta de integração do ensino médio à educação profissional. No entanto, este processo é fruto de longos debates, historicamente construídos, mediante a pressão exercida pela sociedade nos diversos espaços de disputa, tendo à frente intelectuais, movimentos sociais, empresários, sindicatos, partidos políticos, organismos internacionais, dentro de um contexto maior de luta pela redemocratização do país durante a década de 1980 e as decorrentes disputas políticas que culminaram com essa medida.

Assim, conforme assinala Frigotto (2005, p. 22),

A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”. Temos como marco, de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre a educação na Constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nessa conjuntura, o ensino médio, representado palco histórico das contradições e do dualismo fundamental entre capital e trabalho, “expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” Frigotto e Ciavatta (2005, p. 31). Historicamente, tal dualismo se “enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. [...] seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados” Frigotto e Ciavatta (2005, p. 32).

A instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987 levou a sociedade civil organizada, por meio de suas entidades educacionais e científicas, a mobilizar-se pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição e proporcionou avanços políticos significativos na luta política. Desse modo, em consequência dessa luta histórica, os autores acima referenciados destacam que:

Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, p. 35).

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, em seu artigo 4º, dispõe que a educação profissional de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (BRASIL, 2004). A expansão da educação profissional e tecnológica integrou-se à agenda pública, prevendo a presença do Estado na consolidação da política de educação profissional. A edição de leis, decretos e pareceres demarcam a proposta de alteração do perfil da educação profissional no Brasil.

Art. 4º. A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. Com isso, percebe-se a tentativa de constituir a interrelação entre formação propedêutica e educação profissional.

Entretanto, esperamos que a integração possibilite a implementação do ensino médio integrado como uma política pública, de modo que seja possível atender aos interesses dos trabalhadores tanto na formação para o trabalho quanto para a possibilidade de continuidade dos estudos.

Isto posto, registra-se que no atual cenário do capitalismo mundializado, onde as demandas por políticas de intervenção econômica no contexto educacional brasileiro são evidentes, faz-se necessária a luta por uma formação em nível médio a fim de conter o plano de subserviência ao tecnicismo e ao mercado e suas lógicas imediatistas. Nesse contexto, questiona-se então o papel do ensino médio.

E a esse respeito, registramos aqui o pensamento de Frigotto (2005, p. 35):

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.

Nesse sentido, com o propósito de superar o dualismo entre saber especializado e formação geral, a politecnicidade constitui a possibilidade de integrar tais esferas e, ao mesmo tempo, dar condições para a efetivação da ruptura com os interesses capitalistas que dominam o cenário das políticas educacionais.

Dessa forma, no contexto do espaço social escolar, a via de acesso é de fato “construir uma escola que relacione cultura e produção” (KUENZER, 2007, p. 38). Neste caso, cabe à escola oferecer uma formação capaz de ir aos princípios teóricos do saber científico e também dos instrumentais básicos do fazer operativo, ligados aos aspectos sociais e políticos deste ensino. O próprio cenário do capitalismo contemporâneo impõe um perfil de profissional com ampla formação

técnica, “capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente” (KUENZER, 2007, p. 36).

Portanto, faz-se necessário pensarmos para além da lógica do mercado, o que envolve deslocar o ensino tecnológico e suas concepções teóricas sobre os fundamentos do fazer operativo. A escola profissionalizante precisa, desse modo, ultrapassar a adequação de suas propostas pedagógicas às exigências da técnica, que, por sua vez, estão subordinadas aos interesses do mercado capitalista. Contudo, o trabalhador, na concepção politécnica, precisa estabelecer relações entre seu fazer, sua formação política e as implicações sociais dessa formação.

Desse modo,

Politecnicidade 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 2005b, p. 42).

Considerando, pois, que o conceito de politecnicidade deriva da categoria trabalho, este compreendido como princípio educativo. Conseqüentemente, politecnicidade significa a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, politecnicidade e educação tecnológica podem ser tratadas como sinônimos, visto que a realização da politecnicidade só é possível através de uma nova estrutura curricular que tenha o trabalho como princípio organizador, em que os conteúdos se articulam como totalidade, superando a fragmentação e autonomização das disciplinas.

Destarte, o aluno não é, como afirma Frigotto (2005b, p. 35), um “técnico especializado”, mas um sujeito capaz de saber vincular a prática do trabalho à formação geral que ele recebe na escola. Trata-se de uma compreensão omnilateral de educação, sem dissociar trabalho, ciência e cultura. Por isso, “o ideário da politecnicidade buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade”

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2004, p. 18), a educação politécnica é aquela que combina trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais.

Ainda segundo estes autores:

Em termos concretos, é no terreno das contradições do sistema capitalista e da forma específica em que elas se produzem na sociedade brasileira que

podemos vislumbrar as possibilidades e os óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, com educação básica e na perspectiva da escola unitária e politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA 2004, p. 14).

Dessa maneira, a concepção de uma escola politécnica impõe o movimento histórico necessário a fim de ultrapassar tais contradições, uma vez que tem como opção política pensar o homem em sua integralidade, cujo aspecto fundamental é a construção histórica de uma formação básica e tecnológica. Esta vinculada não aos ditames e exigências do mercado, mas à formação humana em sua globalidade, resgatando a concepção de uma educação emancipatória, de caráter politécnico, capaz, por isso, de instaurar perspectivas transformadoras pela ruptura com o modelo dualista entre formação básica e ensino profissionalizante que tanto impede que tais mudanças de fato ocorram no cenário da sociedade capitalista contemporânea, marcada pela divisão social do trabalho e pela elitização do ensino na escola brasileira.

Conforme analisa Ramos (2004), o trabalho como princípio educativo tem três sentidos diversos, mas que se articulam. O primeiro é que o trabalho é princípio educativo, à medida que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente o modo de ser da educação. O segundo sentido é que o trabalho é princípio educativo, haja vista que coloca exigências específicas, as quais o processo educativo deve preencher na sua relação direta com a sociedade no trabalho socialmente produtivo. O terceiro sentido é que o trabalho é princípio educativo porque determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho, ou seja, na educação, o trabalho é pedagógico.

Assim, segundo Ramos (2004, p. 42),

Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana - do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva.

Ainda segundo Ramos (2004, p. 43), “Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto”. Portanto, superar a visão utilitarista e reducionista do trabalho significa inverter essa relação, e para isso é necessário situar o homem como sujeito da história. Além disso, fomentar uma

consciência crítica é fundamental para esse processo, para que o trabalho seja entendido como princípio educativo. É necessário ainda, para tanto, compreender o trabalho considerando o seu duplo sentido (RAMOS, 2004, p. 46):

- a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

De acordo com o primeiro sentido, podemos inferir que no ensino médio trabalho é princípio educativo à medida que pode proporcionar a compreensão do processo histórico da produção científica e tecnológica. No segundo sentido, o trabalho é princípio educativo ao colocar exigências específicas para o processo educativo que vise à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produzido.

Nesta perspectiva, a ciência é expressa como os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, sendo resultado de um processo empreendido pela humanidade em busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Assim, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transformação para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

Por outro lado, a compreensão de cultura se refere às ideologias que cimentam o bloco social. A cultura, portanto, é o conjunto de representações, significados e comportamentos: é o processo dinâmico de socialização, constituindo um modo de vida de uma população determinada (RAMOS, 2004).

Dessa forma,

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um processo unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura -, também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para as atividades diretamente produtivas. O mesmo se pode dizer da ciência e da cultura. Além de princípios, esses também podem se constituir como

contextos, configurando-se como atividades propriamente científicas e propriamente culturais Ramos (2004, p. 48).

Ao lado disso, convém salientarmos que os conhecimentos empíricos acumulados ao surgirem como embriões de um conhecimento teórico formam as categorias lógicas (qualidade, espaço, tempo e casualidade). Desse modo, a transformação da natureza pelo homem é o fundamento mais essencial e mais próximo do pensamento humano: a prática determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. A visão de sociedade numa perspectiva ativa e criadora, que leva em consideração as relações sociais de produção, é essencial para a compreensão de que a práxis é mais que prática, constitui-se na unidade teoria e prática (VÁSQUEZ, 1977).

Como observam Frigotto e Ciavatta (2004, p. 21),

[...] uma educação unitária – no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e tecnologia na perspectiva da emancipação humana dos múltiplos grilhões que tolhem a cidadania plena e a conquista de uma vida digna. Para tanto, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, é importante analisarmos as categorias e a forma em que ocorre a integração do Ensino Médio à Educação Profissional de nível técnico no contexto escolar.

Sabemos que a formação do trabalhador, oposta à lógica do capital, deve ter como princípio a compreensão de seu fazer, a fim de que o domínio das tecnologias não se reduza apenas a que ele tenha consciência dos limites da produção capitalista, mas que a ele sejam oferecidas as condições que tenham como base a concepção politécnica, isto é, que se possibilite aos alunos a “construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 36).

Como podemos notar, o trabalho é entendido não como uma simples adaptação à organização produtiva, mas compreendido como princípio educativo no sentido da politecnia ou da educação tecnológica, cujos conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura. Nessa concepção, o trabalho deve ser o primeiro fundamento da educação como prática social.

Ante o exposto, ressaltamos que a preparação para o mundo do trabalho supera a mera preparação para o mercado, para ter acesso ao emprego. A garantia do trabalho não pode ser restrita à qualificação, mas deve considerar as

especificidades nacionais, regionais e locais do Brasil, tendo como princípio articular as práticas de geração de emprego e renda. Assim, faz-se necessário destacarmos que a integração do Ensino Médio à Educação Profissional de nível técnico deve fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e instituições de ensino, juntamente com seus sujeitos, formulem projetos em consonância com suas necessidades e finalidades para esta etapa da educação.

Diante de tal contexto,

Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, psicofísico e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital. Em que medida o projeto nacional democrático popular não se dissolveu pela inserção subordinada do Brasil na economia internacional globalizada e dessa forma, justificam-se as políticas de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1104-1105).

Assim, a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil legitima a existência de dois caminhos bem diferenciados, a partir das funções essenciais do modo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer funções de dirigentes, as escolas propedêuticas, e outro para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional na rede pública ou privada, através das escolas profissionalizantes.

Conseqüentemente, o objetivo do Ensino Médio integrado é a oferta de ensino que permita ao aluno a inserção no mundo do trabalho e a continuidade dos estudos, conforme preconiza o Decreto nº 5.154/2004. Na forma articulada os cursos podem ser desenvolvidos na mesma instituição de ensino ou em escolas diferentes com matrículas e conclusões distintas, todavia, com unidade de projetos pedagógicos. Na forma concomitante, o aluno escolherá a alternativa de complementaridade entre o ensino médio e a educação profissional técnica.

Conforme assevera Frigotto e Ciavatta et al. (2005, p. 43),

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade.

Percebemos porém, que, ao estabelecer novas condições tanto para a formação geral quanto para a formação técnica, a ampliação da rede profissional de Educação Profissional não está articulada a uma política de geração de emprego e renda, revelando, dessa forma, as ambiguidades da política de educação profissional que, embora absorva maior quantidade de jovens, não consegue garantir sua empregabilidade. Portanto, devemos considerar a dualidade estrutural que configura a sociedade brasileira, considerando que a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional não pode ser resolvida no âmbito legal do projeto político-pedagógico.

Assim, o princípio de uma educação de qualidade científico-tecnológica, autônoma e democrática deve ser referendado por uma formação política e criativa, capaz de superar os antagonismos sociais. Nesse contexto, o ensino médio enquanto educação básica e em articulação com o mundo do trabalho, da cultura e da ciência é um direito social e se vincula a todas as esferas e dimensões da vida humana.

4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: a interface entre a formação geral e a formação profissional no IFMA

Para compreendermos as mudanças que ocorreram no sistema de ensino brasileiro, verificadas principalmente a partir da década de 1990, devemos considerar as transformações ocorridas no mundo do trabalho, cujos fundamentos são a acumulação flexível, mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a ideologia neoliberal, estudados nos itens anteriores, para podermos situar historicamente as reformas empreendidas pelo Estado brasileiro. A descentralização, a flexibilidade dos currículos, a autonomia das unidades escolares, o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino são algumas medidas incorporadas nas reformas mais recentes dos sistemas de ensino no Brasil.

Desse modo, ao refletirmos sobre a relação entre as transformações da sociedade capitalista e as mudanças na educação, este item propõe uma análise sobre o ensino médio integrado a partir da interface entre a formação geral e a educação profissional no âmbito do curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, tendo como eixo de análise o estágio como um dos elementos que possibilitam essa integração.

No contexto em que as relações capitalistas de produção passam a ditar que a elaboração de políticas educacionais observe os conceitos de empregabilidade, competência, assim como os critérios de eficiência, eficácia e produtividade, tais recomendações imprimem à escola a obrigação de preparar para o mercado de trabalho e, ao trabalhador, adequar-se às exigências e mudanças nos perfis profissionais. A ênfase nos conceitos de competência e empregabilidade foca no indivíduo a possibilidade para a construção das identidades e espaços profissionais.

Em que pese a importância da educação, enquanto mediação fundamental para o trabalho na vida humana, faz-se necessário identificarmos as limitações e os diversos significados que vêm sendo historicamente atribuídos a essa complexa relação, sobretudo no contexto de análise aqui focado, ou seja, o ensino médio de nível técnico integrado e o estágio como um dos elementos articuladores da relação entre a educação geral e educação profissional.

4.1 Trabalho, contextualização, interdisciplinaridade e integração no currículo do ensino médio integrado

A forma de organização curricular expressa a dinâmica social, política, histórica e cultural na qual o currículo é elaborado. Portanto, o conhecimento aprendido na escola não está imune a essas determinações. E para pensarmos em uma reforma cujos eixos são a interdisciplinaridade e a contextualização, implica reconhecermos que a produção do conhecimento tem existência real e nesse espaço estão inseridas as relações sociais. Partindo desse entendimento, fez-se necessário um estudo sobre o currículo integrado e sua relação com os eixos trabalho, contextualização e interdisciplinaridade, como elementos da integração e articulação entre a formação geral e a formação profissional.

Na Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, o discurso está associado à ideia de mudança, propondo que o conhecimento escolar deve ser contextualizado ao mesmo tempo em que o objetivo da interdisciplinaridade é aproximar as disciplinas. Na nova proposta há o discurso de integração curricular e de valorização das vivências dos alunos. Nesse contexto, a mudança curricular está relacionada às transformações no mundo do trabalho, a processos de trabalhos novos e às tecnologias da comunicação.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM,¹⁴ aprovadas em 1998, está estabelecido um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que determina a lei, tendo em vista vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

No art. 3º da Resolução nº 04/1999, estão os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, os mesmos enunciados no artigo 3.º da LDB, além dos seguintes:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;

¹⁴Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico de Nível Médio estão em processo de atualização no Conselho Nacional de Educação – CNE, mas como as mesmas ainda não foram aprovadas, consideramos as que ainda estão em vigor.

III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;

IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;

V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;

VI - atualização permanente dos cursos e currículos;

VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Art. 4º. São critérios para a organização e o planejamento de cursos:

I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;

II- conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Conforme podemos observar, tanto nas Diretrizes Curriculares para o Ensino médio quanto nas Diretrizes para a Educação Profissional, à centralidade do conhecimento na educação é conferida a tarefa de adaptar as pessoas a esse mundo em mudanças. Sendo assim, no ensino médio a base da organização curricular está no currículo integrado, tanto no ensino médio regular como na educação profissional, considerando que a interdisciplinaridade e a contextualização são os principais eixos pedagógicos dessa proposta.

Segundo o Parecer CEB Nº15/98, a interdisciplinaridade significa ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. Este parecer sugere que a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos. Assim, as atividades escolares produziram práticas interdisciplinares, por exemplo, por meio da execução de projetos e de seus problemas geradores. Estes mobilizariam competências cognitivas como deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

Por contextualização, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM exprimem que esta significa assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, e, na escola, esta relação precisa ser levada em consideração quando se pretende transformar o aluno em sujeito ativo da aprendizagem, isto é, retirá-lo da condição de espectador passivo (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Desse modo, tratar o conhecimento de forma contextualizada permitiria levar o aluno a aprendizagens significativas que o mobilizem e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade, o que implica a contextualização relacionada à interdisciplinaridade. Contextualizar saberes

escolares, tal qual proposto nas DCNEM, reforça o pressuposto da centralidade do sujeito explicitado na concepção de interdisciplinaridade, quando afirma que evocar áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural mobiliza competências cognitivas já adquiridas. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98).

Segundo Silva (2009, p. 132),

Contextualização, interdisciplinaridade e competências convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano, uma vez que estes potencializariam a atribuição de sentido aos conteúdos vistos nas escolas. Caberia, assim, indagar em que medida essas proposições não trariam como decorrência a fragilização do saber científico, convertido em saber escolar, e agora secundarizado em favor de saberes aprendidos no dia-a-dia.

Em função dessa organização curricular não disciplinar, o currículo por competências pode ser considerado um currículo integrado, pois as competências por si expressariam uma integração de conteúdos. Essa característica de ser integrado muitas vezes traz para o currículo por competências a positividade conferida à integração curricular. Não cabe, contudo, entender a integração curricular como obrigatoriamente positiva e associada a uma dimensão crítica sem que sejam analisadas as quais finalidades educacionais estão vinculadas, pois o currículo é uma prática socialmente construída e historicamente formada. Ele envolve o conjunto de experiência planejada e proporcionada pela escola tendo em vista a concretização dos objetivos da aprendizagem.

Em relação ao currículo integrado, Santomé destaca três tipos de discursos que servem para validar a integração, justificados pela

[...] argumentação acerca da necessidade de uma maior inter-relação entre as diferentes disciplinas ou matérias; atenção àquelas peculiaridades cognitivas e afetivas das crianças que influem em seus processos de aprendizagem; a necessidade de se levar em consideração a comunidade na qual a escola está integrada e a necessidade de se estar aberto a outras comunidades e lugares do mundo (SANTOMÉ, 1996, p. 19).

A denominação currículo integrado tem sido utilizada para designar uma compreensão global do conhecimento e ao mesmo tempo assegurar a interdisciplinaridade, que é compreendida como a “inter-relação de diferentes campos do conhecimento com a finalidade de pesquisa ou de solução de problemas” (SANTOMÉ, 1998, p. 112). A ideia de integração também está relacionada aos processos de compartimentação dos saberes.

Como observa Lopes (1999, p. 187),

O currículo segundo um código integrado, [...] provavelmente cria maior homogeneidade de ações para o professor e permite que o processo de ensino parta de uma estrutura mais profunda para uma estrutura mais superficial. Isso facilita o acesso de alunos de camadas desfavorecidas a um ensino atualmente restrito às classes dominantes.

Segundo essa proposta de integração curricular, as disciplinas e os cursos são colocados a partir de uma perspectiva relacional, ao minimizar os níveis de enquadramento e classificação, ao promover a iniciativa de professores e alunos, ao reconhecer os saberes cotidianos dos alunos, buscando garantir a socialização do conhecimento.

Com efeito,

[...] educar pessoas com maior amplitude e flexibilidade de olhares é um dos caminhos indispensáveis para se construir sociedades cada vez mais humanas, democráticas e solidárias. O currículo integrado, como consequência, é o produto de uma filosofia sócio-política e de uma estratégia didática. Tem como fundamento uma concepção do que significa socializar as novas gerações, um ideal de sociedade ao qual se aspira, a um sentido e valor do conhecimento e, além disso, de como se podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Não esqueçamos que as questões curriculares constituem uma dimensão adicional de um projeto de maior amplitude de cada sociedade, o de sua política cultural (SANTOMÉ, 1996, p. 21).

No currículo integrado, os conteúdos necessários à realização da competência são integrados e os saberes, imprescindíveis à execução de atividades profissionais, são organizados de acordo com as exigências de mercado. A qualificação profissional é concebida num caráter mais abstrato, com habilidades e competências superiores. A aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências vinculam a educação ao emprego, conforme analisa Lopes (2008, p. 101),

As habilidades, enquanto capacidade de comunicar-se efetivamente, a leitura, a capacidade de lidar com conhecimentos matemáticos e científicos, e as 'competências' são compreendidas como a incorporação dessas habilidades na solução de problemas.

A defesa de um ensino contextualizado é compreendida como o ato de desenvolver habilidades e conhecimentos acadêmicos por meio da utilização de questões e de temas apresentados de formas variadas, que sejam relevantes para a vida dos alunos e para sua experiência profissional.

Entendemos que a forma de organização curricular que tem como referência o currículo integrado precisa considerar os conteúdos culturais dos currículos, de forma que alunos e professores compreendam o sentido das atividades escolares. Lopes (2008) destaca que a opção pelas competências não

implica, como se poderia supor, o abandono das disciplinas. Assim, “as competências, não têm um conteúdo em si direto: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado e agem traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade” (LOPES, 2008, p. 134).

No trabalho com o currículo integrado os conteúdos das disciplinas precisam se concretizar em propostas de trabalho para os alunos e a partir dos alunos. Optar por essa formação curricular pressupõe que os alunos desenvolvam uma consciência crítica que os faça analisar o que acontece em relação ao contexto histórico, social, cultural e político no qual estão inseridos.

Segundo Santomé (1996, p. 22),

A estratégia visível, o motor para a aprendizagem, está movido por um determinado tema, tópico ou centro de interesse, que serve de eixo integrador das necessidades individuais com as dimensões mais propedêuticas do sistema educacional, ou seja, com as condições para o acesso a etapas superiores do sistema escolar. São a partir das dimensões pessoais, comunitárias, e da preocupação pelos problemas sociais da atualidade e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia que se avalia a funcionalidade e o valor dos conteúdos culturais do currículo, das teorias, conceitos, procedimentos e valores que são selecionados para serem trabalhados em sala de aula.

Nos artigos 35 e 36 da Lei 9.394/96 são estabelecidas como seguem, as finalidades e as diretrizes para o Ensino Médio:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No artigo 36, o currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I- Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II- Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III- Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV- Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Para a Educação Profissional a organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola. Conforme está destacada nos parágrafos e artigos que seguem:

§ 1º O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.

§ 2º Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos:

I - com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho;

I - sem terminalidade, objetivando estudos subseqüentes.

§ 3º As escolas formularão, participativamente, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes.

Art. 9º A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.

§ 1º A prática profissional será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação.

§ 2º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.

§ 3º 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.

Art. 10. Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos pedagógicos, serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, contendo:

- I - justificativa e objetivos;
- II - requisitos de acesso;
- III - perfil profissional de conclusão;
- IV - organização curricular;
- V - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI - critérios de avaliação;
- VII - instalações e equipamentos;
- VIII - pessoal docente e técnico;
- IX - certificados e diplomas.

Art. 11. A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos:

- I - no ensino médio;
- II - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos;
- III - em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno;
- IV - no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno;

V - e reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

Nestes textos, podemos perceber os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização como eixos pedagógicos da organização curricular. A defesa do currículo integrado, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), pode se basear em razões epistemológicas e metodológicas que defendem um ensino mais integrado, possibilitando a análise de um problema ou de uma situação sob diferentes óticas disciplinares.

No processo de elaboração dos PCNEM, os princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e organização por competências integram seu discurso regulativo. O discurso pedagógico elaborado pelos documentos oficiais visa regular a produção, distribuição, reprodução, interrelação e mudança dos textos pedagógicos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo assim as finalidades educacionais da produção de conhecimento nos contextos escolares.

Segundo Ramos (2006, p. 267),

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontrou a defesa de que a pedagogia da competência pode promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente. Resgatam-se, então, os argumentos de base psicológica em benefício das aprendizagens significativas, que poderiam estar mais ou menos associados aos de caráter sociológico. Permanece, entretanto, o problema de promover e escolher situações realmente interessantes e significativas de aprendizagem, além dos aportes epistemológicos e metodológicos subjacentes a essas escolhas.

O discurso de formação dessas competências mais complexas também contribui para a legitimidade dos PCNEM. Por ser construído em associação a discursos validados entre os professores e entre pesquisadores em educação, aborda temas como a integração curricular que é apropriada aos meios educacionais. Sendo assim, Lopes (2008, p. 105) assevera que ele é

Um discurso que atrai e congrega pessoas, confere caráter de atualidade e é pedagogicamente defensável, facilmente promovendo consensos. Esse consenso em torno do discurso de integração curricular muitas vezes diminui as possibilidades de debate acerca dos princípios integradores escolhidos, como se a perspectiva crítica da articulação de diferentes saberes não dependesse de quais são esses princípios. Tal debate faz-se ainda mais necessário no momento em que o conhecimento ganha a centralidade assumida nos tempos atuais.

Nos PCNEM o discurso baseado na eficiência, expressa não apenas pelas listagens de competências e habilidades, do pensamento curricular, destaca

de forma geral a defesa de uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo, conforme podemos observar: “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 1999, p. 14).

Segundo Lopes (2002, p. 389),

Propostas curriculares oficiais, como os PCNEM, podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização. Novas coleções são formadas, associando textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e relocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambigüidades são obrigatórias. Nesse caso, não existe um sentido negativo de adulteração de textos supostamente originais, mas revela-se a produção de novos sentidos cumprindo finalidades sociais distintas. Isso não nos permite a simples exaltação do hibridismo, sem a devida análise de quais são os novos sentidos instituídos. Tampouco há a mera superposição de discursos ambíguos que podem ser utilizados como queiramos independentemente dos contextos históricos e das relações de poder.

No contexto da sociedade tecnológica e das mudanças no padrão produtivo vemos que é exigida uma formação que inclui flexibilidade funcional, autonomia intelectual, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, pensamento crítico e criativo, capacidade de solucionar problemas, proatividade, etc. Desse modo, o perfil profissional requerido para o mercado de trabalho precisa estar em sintonia com as exigências dos “novos” paradigmas produtivos. Caberia à educação de nível médio subordinar-se às necessidades da economia, para atender às exigências do mercado de trabalho? Subordinar-se a tais exigências implicaria aceitar a competição capitalista?

No texto da Resolução Nº 03/1998,¹⁵ a interdisciplinaridade e a contextualização também são abordadas da seguinte forma, nos artigos 8º e 9º:

Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

¹⁵Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e

por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

A interdisciplinaridade, que abriga uma visão epistemológica do conhecimento, e a contextualização, que trata das formas de ensinar e aprender devem permitir a integração da base nacional comum e a parte diversificada, a formação geral e a preparação básica para o trabalho.

A base nacional comum dos currículos é organizada nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. A ideia que predomina é a de que a base comum deve ter tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização, que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração.

De acordo com Lopes (2008, p. 106),

A autonomia da educação é caracterizada por sua liberdade para se adequar às competências formadoras do cidadão necessário ao pleno desenvolvimento social, as quais não são mais restritas como aquelas exigidas pelo paradigma taylorista-fordista. Não há rompimento com a lógica de formação para a inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos. Apenas há uma mudança no que se concebe como necessário a essa inserção. O conhecimento acentua seu status de mercadoria, pois é reconhecido com base em seu valor de troca no mercado de trabalho e da produção social.

Dessa forma, a interdisciplinaridade e a contextualização, segundo os princípios da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, devem ser o recurso para superar a justaposição das disciplinas ou agrupamentos de conteúdos, adequando-as às características dos alunos e do ambiente socioeconômico no qual a escola e os alunos encontram-se inseridos. Com base nesse entendimento, a

interdisciplinaridade e a contextualização podem possibilitar a reorganização das experiências dos professores e alunos, de forma que aqueles revejam suas práticas e discutam sobre o que ensinam e como ensinam.

No entanto, a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a delimitação delas em generalidades. É necessário fazer o relacionamento das disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, de modo que a interdisciplinaridade seja uma prática pedagógica didática adequada aos objetivos do ensino médio.

A contextualização tem sua importância ao assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, a partir das dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas.

Ressaltamos que os documentos oficiais condicionam a integração à interdisciplinaridade e à contextualização e não ao fato de que é necessário compreender as relações que estão presentes no contexto escolar e na sociedade como um todo. Assim, não analisam que o conhecimento escolar possui relações profundas com a realidade social, considerando que esse conhecimento é construído socialmente, segundo as relações sociais, não sendo, portanto, um produto natural e neutro, mas situado na dinâmica mais ampla de construção e apropriação da realidade.

A contextualização é entendida como forma de garantir a integração do conhecimento escolar com a realidade social, facilitando o processo de aprendizagem. Os textos oficiais defendem que o ensino atual está descontextualizado, pois os conhecimentos trabalhados são muito abstratos. Porém, não relacionam essa abstração ao reflexo da aproximação entre as disciplinas escolares e as acadêmicas, capaz de justificar as demandas sociais na seleção, hierarquização e exclusão escolar. Analisam a descontextualização de forma neutra, como se a mudança no currículo fosse apenas uma questão técnica e não social e política, que garantiria novas relações na organização do conhecimento.

Essa postura desconsidera que “a capacidade de contextualizar constitui uma das condições do êxito no desenvolvimento das capacidades de compreender, relacionar, utilizar e praticar alguma mediação teórica ou técnica na implementação de qualquer atividade humana (MACHADO, 2010, p. 8).

Além disso, o debate sobre as finalidades educacionais permaneceu fragmentado e restrito ao âmbito disciplinar. Reiterando essa questão, Lopes (2008, p. 108-113) esclarece que:

Esse híbrido de concepções diferentes de interdisciplinaridade - que vão de uma perspectiva meramente instrumental até uma articulação mais profunda de campos de saberes – contribui para a legitimidade social das DCNem e dos PCem, mas não superam o discurso disciplinar como base de sua organização do conhecimento escolar. São as disciplinas, submetidas à lógica do currículo e da avaliação por competências, que orientam a seleção de conteúdos implícita nesses textos curriculares [...] A hibridização entre os princípios do currículo por competências, a valorização das experiências dos alunos, a resolução de problemas e a interdisciplinaridade constitui um discurso regulativo capaz de projetar identidades pedagógicas associadas às novas formas de organização do trabalho.

Dessa forma, cabe à escola incorporar conhecimentos que permitam ao aluno fazer uma leitura crítica do mundo. A organização curricular constitui-se grande eixo de mudança do ensino, mas autonomia intelectual, criatividade, resolução de problemas, análise e prospecção devem ter como parâmetro a construção de um sujeito crítico e criativo.

A produção e a construção do conhecimento podem ocorrer em diversos espaços, ainda que o espaço escolar seja esse lócus privilegiado. Em outros lugares eles também podem ser observados mas, neste caso, para o desenvolvimento deste estudo, elegemos o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional, tendo como eixo de análise o trabalho como princípio educativo.

4.2 A questão da formação integrada e o estágio como um dos elementos articuladores da educação geral e profissional

Marx e Engels (2002a) explicam na Ideologia alemã que o primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades: comer, beber, vestir-se, isto é, a produção da própria vida material. O trabalho apreendido como processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação produz a sua própria existência. Dessa forma, em um movimento histórico dialético a satisfação das primeiras necessidades com o trabalho gera novas necessidades a partir de um movimento complementar, pois o trabalho executado na satisfação destas primeiras necessidades transforma o homem.

Assim, o trabalho não só permite a sobrevivência do homem como também o transforma constantemente, historicamente, dialeticamente. O homem é deste modo fruto de seu trabalho, e suas relações de produção e relações interpessoais são resultado da conformação do trabalho em dado momento histórico.

Nesse contexto,

[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2002a, p. 19).

No decorrer da história, tendo em vista a relação homem e natureza, o trabalho se dividiu. A divisão de trabalho originalmente sexual torna-se posteriormente uma divisão em virtude de disposições naturais (MARX; ENGELS, 2002a), de acordo com o vigor físico, situações e capacidades. Mas a divisão mais marcante é a divisão entre trabalho “material e espiritual”, ou seja, entre trabalho manual e intelectual. É esta divisão que engendra a propriedade privada. A divisão do trabalho, portanto, dividiu o homem e a sociedade humana, todavia o trabalho tem sido a forma histórica do desenvolvimento de sua atividade vital, de sua relação com a natureza, de seu domínio sobre a natureza.

Manacorda (2007, p. 42) esclarece a consequência real desta divisão. Para este autor, a realização do trabalho já na sociedade burguesa surge como ‘privação’ do operário, pois na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação de propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida.

Segundo Marx e Engels (2002a, p. 11),

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

O trabalho enquanto categoria de análise é a primeira mediação para compreendermos o processo de produção da existência e objetivação da vida humana. Na sua dimensão ontológica, o trabalho é o marco inicial para a produção de conhecimentos e de cultura pelos seres humanos inseridos nos grupos sociais. Ao intervir sobre o meio material, o homem passa a ter consciência de suas

necessidades e, então, projeta meios para satisfazê-las. Essa capacidade que distingue o homem dos outros animais é a vontade e a consciência. Assim, o homem reproduz toda a natureza, o que lhe atribui liberdade e universalidade, que o leva a produzir conhecimentos e a transformar a própria realidade.

Dessa forma, o conhecimento é uma produção do pensamento, e através dele apreendemos e representamos as relações que formam e organizam a realidade. Esses conhecimentos produzidos e legitimados social e historicamente materializam-se a partir de um processo empreendido pela humanidade para compreender e transformar os fenômenos naturais e sociais.

4.2.1 Considerações sobre os aspectos legais do estágio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) dedica o artigo 82 para tratar do estágio. Este artigo concedeu às instituições de ensino o direito de editar normas para disciplinar o estágio nos níveis de ensino médio e superior. Conforme pudemos observar na sua redação, os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição, a saber: No parágrafo único temos que o estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica (BRASIL, 1996).

Já a Lei nº 11.788/2008 reforçou o caráter educacional do estágio ao estabelecer alguns mecanismos de controle sobre a prática do estágio. Salientamos a preocupação desta Lei em enfatizar o caráter pedagógico do estágio, ao mesmo tempo em que determina a obrigatoriedade de um acompanhamento sistemático pela entidade de ensino. Entendemos que o estágio é um dos elementos importantes no currículo da educação profissional, e por isto destacamos os aspectos normativos que constituem a Lei 11.788/2008, que atualmente regulamenta o instituto do estágio no Brasil.

A ênfase e ao mesmo tempo a cobrança do caráter pedagógico do estágio constitui-se um dos maiores avanços da nova lei dos estágios no Brasil, pois não só reforça o papel das instituições como determina as obrigações destas instituições em relação a esse componente curricular, definindo-o como

procedimento didático-pedagógico, de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria. Nesse contexto, o quadro seguinte demonstra a evolução da legislação em torno do conceito de estágio.

Quadro 2 – Comparação do conceito de estágio conforme as Leis 6.494/1977 e 11.788/2008

| | Legislação Anterior (Lei N° 6.494/1977) | Legislação Anterior Decreto N° 87.497/1982, que regulamenta a Lei N° 6.494, de 1977 | Lei nº 11.788/2008 |
|---------------------------|---|---|---|
| Conceito de Estágio | 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. | 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. | 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. |

Fonte: Elaboração própria com base nas Leis 6.494/1977 e 11.788/2008.

Ao realizarmos esta comparação, observamos que houve um avanço em relação ao conceito. A concepção de estágio como um ato educativo, sem dúvida alguma, simboliza um dos pontos positivos da nova lei, pois sabemos que em muitas instituições o estagiário é explorado, não tem seus direitos respeitados, mas reconhecemos também que existe uma legislação disciplinadora, estabelecendo não só deveres, mas também direitos para todos os atores envolvidos.

No seu primeiro capítulo, a Lei consagra a primazia da prática pedagógica sobre a prática do trabalho. O caráter educativo do estágio está presente na nova lei, apontando para uma concepção mais ampla, conforme podemos observar na redação do primeiro artigo.

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 freqüentando 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.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 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. (BRASIL, 2008)

No primeiro parágrafo há uma referência ao estágio como parte integrante do currículo do curso, quando nele é mencionado projeto pedagógico e itinerário formativo, demonstra haver uma relação intrínseca entre o estágio e a formação geral de outras disciplinas teóricas estudadas na escola. No segundo parágrafo, isso fica evidente quando é atribuído ao estagiário o objetivo de aprender competências peculiares do mundo do trabalho, levando em consideração o caráter contextualizado do currículo.

Observamos que no artigo 2º há a distinção entre os estágios obrigatórios e não obrigatórios, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. Assim, o estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Este é o caso dos cursos técnicos em que a diplomação está obrigatoriamente vinculada à prática do estágio e sua devida comprovação. O estágio é considerado não-obrigatório quando desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Também estão previstas outras atividades como monitorias, atividades de extensão e de iniciação científica, mas que só terão validade se estiverem previstas no plano pedagógico do curso.

Cumpramos destacar que estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto naquela prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza. No entanto, para que estas duas modalidades de estágio (obrigatório e não-obrigatório) sejam consideradas como tal, efetivamente, existem três requisitos que devem ser observados:

I – matrícula e freqüência 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. (BRASIL, 2008).

Entretanto, para que o estágio seja efetivado é necessário que todos os requisitos sejam cumpridos. Nesse aspecto observamos que há uma preocupação com a frequência como uma forma para evitar a evasão escolar. Já o termo de compromisso¹⁶ é o instrumento que formaliza a responsabilidade da escola e da empresa com o objetivo de garantir que as atividades desenvolvidas estejam compatíveis com as atividades previstas (ou descritas) no referido termo.

No Art. 4^o a Lei prevê que a realização de estágios aplica-se também aos estudantes estrangeiros regularmente matriculados em cursos superiores no País, autorizados ou reconhecidos, observado o prazo do visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável. Neste estudo os sujeitos da pesquisa são os alunos do ensino médio integrado do Curso Técnico em Eletrônica do IFMA.

Ainda no primeiro capítulo da nova Lei dos Estágios, encontram-se as referências quanto ao papel dos agentes de integração. Segundo a redação do artigo 5^o a seguir, estes agentes teriam a responsabilidade de identificar as oportunidades de estágio, estabelecer as condições para a sua realização, fazer o encaminhamento e acompanhamento dos estudantes.

Art. 5^o As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1^o Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

- I – identificar oportunidades de estágio;
- II – ajustar suas condições de realização;
- III – fazer o acompanhamento administrativo;
- IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;
- V – cadastrar os estudantes.

Convém ressaltarmos que é vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo. Dessa forma, os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades que não sejam compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular. Quanto ao local de estágio, este pode ser selecionado a partir de cadastro

¹⁶Ver modelo em anexo.

de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração.

No que tange às obrigações das instituições de ensino a nova lei aponta que são obrigações das mesmas:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Conforme o exposto, ressaltamos que o processo de acompanhamento do estagiário é fundamental para que o estágio seja de fato um ato educativo. Mas, quando perguntamos aos supervisores se há articulação entre a coordenação de estágio do IFMA e a supervisão na empresa, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3 – Articulação entre a coordenação de estágio e a empresa

| Sujeito | Articulação | Como ocorre |
|----------------|--------------------|---|
| S1 | Não | ----- |
| S2 | Não | ----- |
| S3 | Sim | Fazem a visita técnica |
| S4 | Sim | Contato por fone |
| S5 | Sim | Através de relatórios de estágios dos alunos é possível promover um acompanhamento de ambos os setores. |

Fonte: Elaboração própria

Para três supervisores há sim uma articulação entre a coordenação de estágio do IFMA e a supervisão da empresa, sendo feita através de visitas técnicas, contatos por telefone ou relatórios de estágio. Mas, para dois dos supervisores pesquisados, não há articulação entre a coordenação de estágio do IFMA e a supervisão da empresa. A partir destas informações evidenciamos que embora haja um processo de articulação empresa/escola, conforme determina a Lei 11.788/2008, o fato de essa articulação se dar principalmente via telefone e relatório revela a

necessidade de um contato mais próximo do IFMA com o aluno no campo de estágio.

As responsabilidades atribuídas às instituições de ensino ampliam e enfatizam o controle pedagógico na relação estabelecida durante o período de estágio. Nesse contexto, a figura do professor orientador é parte ativa deste processo. A apresentação do relatório de atividades, estipulada em prazo que não exceda os seis meses, visa controlar a atividade do estagiário na empresa. A abertura para a elaboração de normas complementares de avaliação por parte da escola e a possibilidade de um agendamento prévio de um calendário de provas são aspectos originais desta Lei.

A instituição de ensino ganhou com a nova Lei uma maior capacidade de gerenciamento da prática de estágio, cabendo à escola a avaliação da realização do deste e o acompanhamento das atividades do estagiário. A atenção ao calendário escolar demonstra que a empresa deve observar a realização e execução das atividades do estagiário previstas no calendário escolar. Nesta proposta o relatório de atividades¹⁷ representa um dos mecanismos para o acompanhamento por parte da instituição de ensino.

Para o encaminhamento do aluno ao campo de estágio 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 da Lei. Convém destacarmos que a celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do art. 3º desta Lei.

O quarto capítulo da nova Lei dos Estágios é dedicado ao estagiário. Pode ser considerado um dos mais importantes, devido à inclusão de uma série de benefícios, dentre os quais se destacam: recesso remunerado, direito à dispensa na época das provas, garantia da bolsa compulsória e, para os estágios nãoobrigatórios, garantia do vale-transporte.

Segundo o art. 12: “O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão,

¹⁷Ver modelo em anexo.

bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório”. O parágrafo primeiro estabelece: “a eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício”. No mesmo artigo, parágrafo segundo, fica estabelecido que o estagiário poderá se inscrever e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

O recesso remunerado é destinado aos estágios com duração de pelo menos um ano, devendo ocorrer, preferencialmente, concomitante com as férias escolares. O mesmo deverá ser remunerado em caso de recebimento de bolsa. Caso o estagiário não tenha completado um ano, as férias serão proporcionais aos dias em que ele realizou suas atividades.

A Lei determina no art. 10 que a jornada de atividade em estágio seja definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo o 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.

O estagiário poderá ter sua carga horária reduzida na empresa, de acordo com sua necessidade de preparar-se para as avaliações pedagógicas da instituição de ensino, da seguinte forma, conforme determina parágrafo 2º do artigo supra citado:

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.

A duração do estágio não poderá exceder o prazo máximo de dois anos (salvo quando se tratar de pessoa portadora de deficiência) – determina o art. 11. O art. 14 aponta que se aplica para estagiário a mesma legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

A fiscalização de que trata o art. 15 tem por fim verificar se há manutenção de estagiários em desconformidade com esta Lei, o que caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária. Ainda, a instituição privada ou pública que reincidir na irregularidade de que trata este artigo ficará impedida de receber estagiários por dois anos, contados da data da decisão definitiva do processo administrativo correspondente e a penalidade de que trata o § 1º deste artigo limita-se à filial ou agência em que for cometida a irregularidade. O número máximo de estagiários em cada local de trabalho é definido de acordo com a relação de proporcionalidade, cuja contagem dar-se-ia considerando cada filial, cada unidade de trabalho, e não o conjunto da empresa¹⁸.

Ainda, segundo a Lei, a proporção é a seguinte:

- 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.

Convém ressaltarmos que nas disposições gerais da Lei fica assegurada a reserva de 10% das vagas para estudantes portadores de deficiência física, em todos os tipos de estágio. A nova lei alterou 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, passando este artigo a vigorar com a seguinte redação:

Parágrafo 1º: A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

Parágrafo 3º: O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de aprendiz portador de deficiência.

Parágrafo 7º: Nas localidades onde não houver oferta de ensino médio para o cumprimento do disposto no § 1º deste artigo, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental.

¹⁸Para efeito desta Lei, considera-se quadro de pessoal o conjunto de trabalhadores empregados existentes no estabelecimento do estágio. Na hipótese de a parte concedente contar com várias filiais ou estabelecimentos, os quantitativos previstos nos incisos deste artigo serão aplicados a cada um deles. Quando o cálculo do percentual disposto no inciso IV do caput deste artigo resultar em fração poderá ser arredondado para o número inteiro imediatamente superior. Não se aplica o disposto no caput deste artigo aos estágios de nível superior e de nível médio profissional. Fica assegurado às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio.

Segundo Martins (2009, p. 89),

A Lei nº 11.788/08 é uma lei mais moderna do que a anterior, pois traz regras mais atualizadas da experiência prática do estágio. É também mais detalhista, pois faz previsão de várias hipóteses que não eram estabelecidas na lei anterior, além de ser mais complexa do que a anterior. Ela tem 22 artigos, enquanto a Lei nº 6.494 tinha oito artigos. Evita a exploração do estudante pela concedente do estágio.

Ao apresentarmos as referências normativas do instituto do estágio no Brasil, objetivamos mostrar as contribuições acerca da relação entre o currículo dos cursos do ensino médio integrado e a realização do estágio, por entendemos ser necessário compreender-se a relevância do estágio no ensino médio integrado.

4.2.2 Pressupostos da formação integrada: o trabalho como princípio educativo

A concepção do trabalho como princípio educativo na forma integrada remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora através do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, como de formas de sociabilidade (MARX; ENGELS, 2002a).

Assim sendo, o trabalho deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, por isso, têm a necessidade de sobrevivência. Na perspectiva em que o trabalho constituído em direito e dever é posto com formato educativo na proposta do ensino médio integrado, consideramos o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de uma reflexão voltada para as possíveis alternativas de construção de uma práxis educativa mais adequada às necessidades da grande maioria da população brasileira, isto é, da classe trabalhadora.

Do ponto de vista do capital, o discurso em torno da questão das competências se justifica para determinar que a aquisição de competências e habilidades sejam necessárias para a inserção das pessoas no mercado de trabalho e utilizadas diretamente na produção de bens e serviços. Sob essa lógica, o trabalhador e o cidadão deveriam ter uma formação adequada às novas tecnologias de base física e organizacional, para compreender e estar apto a garantir a

qualidade do produto e sua produção. Para isso devem possuir habilidades de gestão e espírito para o trabalho em equipe, além de sensibilidade para, a partir de seus saberes, garantir a qualidade do processo de trabalho. O desenvolvimento desta formação deve ser por meio da educação escolar.

Portanto, o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (RAMOS, 2010, p. 69).

No contexto atual, se o trabalhador precisa de maiores aportes de conhecimento sócio-histórico como enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo, é evidente que precisamos de uma educação que atenda às demandas dos trabalhadores, que contemple os conteúdos e posturas metodológicas a partir de uma lógica que prime pela construção de um projeto político pedagógico, que não reproduza o modelo neoliberal.

Diante das transformações de ordem política, econômica e cultural, ocorridas ao longo da história já descrita em outras partes deste estudo, a formação integrada é concebida não apenas como uma possibilidade para acesso a conhecimentos científicos, mas também por promover uma reflexão crítica sobre a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o que implica compreender o trabalho como princípio educativo, ou seja, o ser humano, que é produtor de sua realidade, ao mesmo tempo se apropria dela e pode transformá-la.

Nesta perspectiva, cabe à educação o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo de um saber sistematizado, metódico e científico; organizar processos, descobrir formas adequadas para sistematizar esse saber. Com essa compreensão entendemos que a educação é um dos instrumentos de que dispomos para tentarmos superar a ordem capitalista. Nesse sentido, a educação, para além do capital teria um papel no processo de emancipação humana na luta contra a alienação e não mais como um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista.

Dessa forma,

[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é *necessário romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Todavia, o trabalho como princípio educativo tem claro em sua proposta que todo trabalho instrumental tem uma dimensão intelectual e vice-versa. Assim, é necessário formar-se um homem de tal modo que domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, a fim de dominar o trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa, para que haja a relação entre a teoria e a prática e entre a ciência e o trabalho.

Para Gramsci (1982), o trabalho torna-se princípio educativo, cujo ponto de partida, diferentemente de Marx e Engels (2002a), não é a fábrica, mas sim a cultura. Neste caso, cabe à escola deveria introduzir as crianças no estudo das ciências naturais e nas ciências sociais, já que estas são o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. Sendo assim, se a divisão do trabalho ocorreu em um tempo anterior, no processo do homem com a natureza, a alienação do trabalho do mundo do século XX se processa no social, auxiliado pela ciência. É, por conseguinte, deste aspecto social que Gramsci partiu e formulou nesse contexto, a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1982).

Segundo Ramos (2010, p. 73),

Vemos, então, que em Gramsci, o trabalho como princípio educativo não impõe à escola a finalidade profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. É o que vemos, quando este afirma que a carreira escolar é um ponto importante no estudo da organização prática da escola unitária, considerando seus vários níveis, de acordo com a idade, com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a escola pretende alcançar.

Este equilíbrio entre trabalho manual e intelectual auxiliaria a superação da alienação do homem. Marx e Engels (2002a) pensavam que uma educação que auxiliasse a superação do trabalho alienado ocorreria dentro da própria fábrica, local privilegiado da alienação. Mas Gramsci (1982) formulou a escola única onde esta possibilidade pudesse ocorrer, partindo de uma cultura geral, e o desenvolvimento

das capacidades manuais e intelectuais se daria concomitantemente (MANACORDA, 2008).

Para tanto, na escola unitária proposta, por Gramsci (1982) ocorreria um processo educativo diferente daquele observado nas escolas até então existentes. Ademais, Gramsci considera que a escola unitária não parte do zero, porque a própria prática produtiva industrial constitui o primeiro momento formativo do novo homem socialista. Sob esse prisma, o trabalho educa o novo homem.

Segundo Manacorda (2008, p. 177), para Gramsci,

A escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial), que seu objetivo é a formação de valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresente sempre para ele como uma série contínua; que, para ele, nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho.

Com isto, tendo a escola conteúdos políticos ligados à idéia de revolução cultural, por intermédio dela as massas iriam transformando sua cultura, assim como na própria escola seriam formados os intelectuais orgânicos responsáveis por conduzir o processo revolucionário.

Em Gramsci (1982) o princípio da ação educativa deve contemplar a preparação técnica instrumental assim como também a formação para a cidadania. Diante desse pressuposto, a escola unitária de nível básico deveria ser pautada em princípios educativos que garantissem tanto as noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história) além de também desenvolver a formação para a cidadania discutindo as primeiras noções de Estado e de sociedade. Segundo este autor, essa formação daria subsídios ao educando para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo.

Desse modo, podemos observar que o princípio educativo do trabalho é identificado como atividade não somente prática, como pressupunha a Escola do Trabalho Italiana, mas também, trabalho como atividade teórico-prática. Ou seja, uma escola que desenvolva no aluno a capacidade para trabalhar ao mesmo tempo intelectual e manualmente numa organização educacional única, diretamente ligada com as instituições produtivas e culturais da sociedade (MANACORDA, 2008).

Assim,

[...] é na escola única que se encontra a raiz daquele processo de união entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que é depois realizado em um nível mais alto pelas academias, as quais realizam assim, também, a

unificação entre os intelectuais e as massas populares (MANACORDA, 2008, p. 207).

No entanto, se a fábrica inicia, ela não completa o processo educativo, cabendo estabelecer as relações com a escola que se organiza a partir de dois princípios fundamentais: (1) a eliminação da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual: compreensão da educação como processo de trabalho em que o conhecimento teórico e prático estabelece uma relação dialética no qual ambos constituem-se elementos da práxis na formação e (2) a transformação da sociedade: vai propor que a escola seja um instrumento de transformação social que possa conduzir as massas à revolução cultural pretendida, defendendo uma escola estatal, pública, gratuita e obrigatória a todos (MANACORDA, 2008).

De acordo com Pistrak (2000), a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes, mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola. Assim, ele entende que as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.

Nesse contexto, organizou junto com outros educadores¹⁹ uma educação de e para os trabalhadores. Os fundamentos filosóficos, científicos e políticos baseados no marxismo impõem à pedagogia esta perspectiva que tem na unidade dialética sua estruturação, sendo que “a pedagogia marxista é e deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais, acontecendo presentemente e interpretados de um ponto de vista marxista” (PISTRAK, 2000, p. 22).

Portanto, define que na base da escola do trabalho devem encontrar-se os seguintes princípios:

- 1) Relações com a realidade atual;
- 2) Auto-organização dos alunos.

Estes princípios são orientados principalmente pela introdução do trabalho na escola e pela organização da coletividade nos processos pedagógicos e na organização do trabalho. Desse modo, o trabalho na escola, como base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade

¹⁹ Nadezhda Krupskaya e outros educadores russos que organizaram os planos educativos da Rússia após a Revolução de 1917.

concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. (PISTRAK, 2000, p. 31).

De tal modo, o trabalho é definido “como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe” (PISTRAK, 2000, p. 114).

Nestes termos,

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia muscular e nervosa, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui do valor social do trabalho, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. (PISTRAK, 2000, p. 50).

O trabalho como princípio educativo em Pistrak articula, pois, a ciência e a realidade, estando em íntima relação com os objetivos gerais da vida, tendo a teoria como uma explicação do real, do concreto. Nesse sentido, certas práticas manuais podem ser executadas na escola sem relação imediata com as disciplinas ensinadas, e os conhecimentos científicos teóricos, e mesmo abstratos, podem ser aprendidos em si mesmos, sem aplicação ao tipo de trabalho manual correspondente. O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas (PISTRAK, 2000).

Assim, o trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever, por ser justo e necessário que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana; e um direito porque o ser humano se constitui um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, uma relação com o meio natural, transformado em bens, para sua produção e reprodução.

Segundo Gramsci (1982, p. 121),

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não

apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Como descrito por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), não se trata de estreitar a ação educativa na qualificação do trabalhador, mas essa proposta reconhece a complexidade desse processo que é a de substituir o consenso da teoria do capital humano por outro, que se baseia na relevância da formação da totalidade das dimensões humanas. No caso brasileiro, o dualismo estrutural da educação básica brasileira se enraíza na dicotomia entre a formação propedêutica e a preparação para o trabalho, sendo o conhecimento reservado a uma elite, e a técnica, à instrução do povo.

Ante o exposto, os autores propõem um trabalho que supere o conflito da dualidade existente em torno do papel da escola básica brasileira, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, mas que forme o cidadão por inteiro, voltado para a ciência, o trabalho e a cultura. Por uma educação que ultrapasse a ideologia do capital numa perspectiva de avanço numa educação mais completa na formação humana para os jovens e adultos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005b).

Dessa forma,

A escola unitária requer também que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo; a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Importa destacar-se também que a noção de politecnia vem basicamente da problemática do trabalho, do conceito e do fato do trabalho como princípio educativo geral. Orienta no sentido da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, na perspectiva do rompimento da dicotomia existente no Ensino Médio, a caminho de uma educação para além do capital. Dessa forma, a politecnia está relacionada ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, e ao romper com a dicotomia entre educação básica e técnica recupera o princípio da formação humana em termos epistemológicos e

pedagógicos de acordo com os pressupostos da omnilateralidade defendida por Gramsci (1982).

Segundo Machado (2010, p. 2),

No caso de currículos integrados, o objetivo é a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propósitos de ação didática que tenham como eixo a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando-se que essa diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta, ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas.

Na organização curricular integrada aportam as categorias: trabalho, cultura, ciência e tecnologia como elementos articuladores. No entanto, faz-se necessário destacamos que o Trabalho deve ser compreendido em sua dupla dimensão, estabelecendo a diferença entre sua condição ontológica de categoria constitutiva do ser social e sua forma histórica sob o domínio das relações capitalistas de produção; a Cultura, como complexo resultante dos processos de mediações e sínteses históricas nos quais a humanidade produz saberes, práticas e valores, a partir das diversas dimensões e manifestações da vida social e individual; a Ciência e a Tecnologia, percebidas como extensão das possibilidades e potencialidades humanas, ou seja, como construções sociais, forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução social.

Dessa forma, entendemos que o ensino médio integrado possui uma natureza filosófica, na medida em que atribui à integração uma concepção de formação humana baseada na articulação entre as dimensões da vida (o trabalho, a ciência e a cultura) no processo educativo, as quais visam à formação omnilateral dos sujeitos.

Para isso, precisamos partir de alguns pressupostos, nos termos descritos por Ramos (2005). O primeiro deles diz respeito à compreensão da concepção de homem como ser histórico-social que atua no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais, ao mesmo tempo em que produz conhecimento. O segundo pressuposto baseia-se na compreensão de que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações, que significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido por meio da determinação das relações que os constituem. A partir desses pressupostos, advém um terceiro princípio, de ordem epistemológica, que implica a compreensão do conhecimento como uma produção do pensamento pela

qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.

Nessa perspectiva, o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (RAMOS, 2005, p. 116). Assim, entendemos que o projeto do ensino médio integrado pode possibilitar não só o acesso a conhecimentos científicos, mas também promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais, assim como a apropriação de referências e conhecimentos que se manifestam em tempos e espaços histórico-sociais determinados.

Mas deve-se questionar: que tipo de educação profissional deve ser oferecido aos jovens brasileiros em busca de um futuro e de um trabalho? Qual a sua lógica? Uma é a lógica da formação para mercado. A outra é a lógica da educação para a formação humana. Defendemos um sentido político-pedagógico da educação politécnica que pretende formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, isto é, na condição de ser omnilateral.

Segundo Ramos (2006, p. 28):

Os processos de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no próprio objeto.

Desse modo, o trabalho enquanto prática econômica produz riquezas ao mesmo tempo em que satisfaz necessidades. No desenvolvimento da sociedade moderna, a relação econômica transformou-se no fundamento da profissionalização. Convém ressaltarmos que na perspectiva de integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização desenvolvida ao longo dos anos caracterizou-se por ser uma formação voltada para o mercado de trabalho.

4.3 O estágio como um dos elementos da integração: percepções dos sujeitos envolvidos no estágio do Curso Técnico em Eletrônica do IFMA

A integração entre ensino médio e educação profissional deve se assentar em uma base unitária de formação geral e ao mesmo tempo gerar

possibilidades de formações específicas. Sob o ponto de vista organizacional, essa relação no currículo integrado deve possibilitar a formação plena do educando através de construções intelectuais para facilitar a apropriação de conceitos e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. Essa integração está intimamente relacionada ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido no ensino médio integrado contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender o mundo e nele poderem atuar por meio do trabalho.

Segundo Ramos (2010, p. 79), a finalidade precípua da formação integrada é "possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica". Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Assim, Ramos (2010) a expressa como a perspectiva pedagógica de promover a compreensão do real como totalidade. Isto exige que se conheçam as partes do fenômeno estudado bem como as relações entre elas. Nesse contexto, o conhecimento se faz pela apreensão dessas relações, na forma de teorias e conceitos.

Machado (2010, p. 9-10) ressalta que,

Os projetos pedagógicos de concepção e implementação de currículos integrados podem encontrar boas inspirações em processos didáticos que objetivem agregar as informações do contexto ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso, entretanto, discutir como elas seriam trabalhadas e reestruturadas, tendo em vista a produção das conexões necessárias. Trata-se de tomar estas informações do contexto e da prática vivida, sistematizá-las com a ajuda dos conhecimentos disponíveis e pensar em alternativas de transformação da realidade.

Assim, para que pudéssemos compreender como a prática do estágio pode materializar a formação integrada, este estudo foi realizado com oito alunos do Curso Técnico em Eletrônica do IFMA que se encontravam no campo de estágio à época da pesquisa. Esse quantitativo deve-se ao fato de somente oito dos quarenta alunos aptos para o estágio em 2010 encontrarem-se no campo de estágio. Todos do sexo masculino, com média de idade de 17 a 24 anos. Além dos alunos, pesquisamos os supervisores técnicos dos campos de estágio, sendo estes em número de cinco e o coordenador do Curso Técnico em Eletrônica do IFMA.

No Curso Técnico em Eletrônica do IFMA o estágio é um componente obrigatório e por isso iniciamos a nossa pesquisa com os oito alunos perguntando

sobre os motivos que os levaram a optar pelo Ensino Médio Integrado. Os alunos (EE1), (EE3) e (EE8) responderam que buscam uma formação geral e de nível técnico concomitantemente. Para os alunos (EE2), (EE4) e (EE5), importa ter uma formação que lhes possibilite prestar o vestibular e/ou Enem e ingressar no mercado de trabalho. Já o aluno (EE7) agregou as duas respostas anteriores e o aluno (EE6) apresentou apenas uma justificativa, totalmente diferente dos demais entrevistados e sem vínculo com a proposta de ensino-aprendizagem.

De acordo com os depoimentos dos alunos, podemos observar que os motivos para a escolha do ensino médio integrado estão baseados em dois pontos principais: primeiro, a possibilidade de fazer um curso que lhes permita o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, ter uma formação profissional; e o segundo, ter não só uma formação profissional, mas ao mesmo tempo dar continuidade aos estudos a partir do ensino superior. Podemos inferir que o jovem de hoje não pensa somente em ter uma formação técnica que lhe possibilite apenas ter um emprego, mas também busca ocupar postos de trabalho para profissionais de nível superior.

Quadro 4 - Motivos que levaram os alunos a optar pelo Ensino Médio Integrado

| SUJEITOS | MOTIVOS |
|----------|---|
| EE 1 | Possibilidade de ter uma formação geral e profissional e nível técnico concomitantemente. |
| EE 2 | Ter uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular e/ou ENEM e ingressar no mercado de trabalho. |
| EE 3 | Possibilidade de ter uma formação geral e profissional e nível técnico concomitantemente. |
| EE 4 | Ter uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular e/ou ENEM e ingressar no mercado de trabalho |
| EE 5 | Ter uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular e/ou ENEM e ingressar no mercado de trabalho. |
| EE 6 | Influência de familiares e amigos. |
| EE 7 | Desejo de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho; Possibilidade de ter uma formação geral e profissional e nível técnico concomitantemente; Ter uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular e/ou ENEM e ingressar no mercado de trabalho |
| EE 8 | Possibilidade de ter uma formação geral e profissional e nível técnico concomitantemente. |

Fonte: Elaboração própria

Com base nessas respostas, percebemos que o estágio pode se constituir um dos elementos articuladores da formação geral e profissional, pois ao ter como objetivo a integração do processo de formação do aluno, que será um futuro profissional, esta etapa da formação deve considerar o campo de atuação como objeto de análise e interpretação crítica, ao mesmo tempo em que estabelece o vínculo com as disciplinas do curso. Para isso, deve-se contemplar também a formação que o educando adquire durante o estágio, quando tem a possibilidade de relacionar os conceitos gerais com a realidade. Nesse momento e espaço de atuação é necessário que haja um vínculo entre a teoria e a prática. Ao relacionar parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos sob o ponto de vista da formação integrada, o estágio pode se constituir em instrumento que articule a formação geral e técnica, sem priorizar a dimensão da formação profissional.

Nessa perspectiva, perguntamos aos supervisores e ao coordenador do curso sobre a concepção e os princípios que norteiam o Ensino Médio Integrado. Registramos as seguintes informações:

Quadro 5 – Concepção e princípios do Ensino Médio Integrado para os supervisores das empresas

| Sujeitos | Concepção | Princípios |
|----------|---|--|
| S1 | Formação técnica inserida no contexto do ensino médio, mas com interação entre todas as disciplinas ministradas, grupos de discussão de acompanhamento da formação. | A formação técnica ao final do ensino médio. |
| S2 | O aluno recebe uma formação básica do ensino médio e uma formação profissional. | Capacitar o jovem com uma formação profissional para que ele mesmo possa encaixar-se no mercado de trabalho. |
| S3 | Quando o aluno faz o ensino médio e o profissional juntos | Conhecimento técnico e ética profissional. |
| S4 | O ensino que prepara o aluno para o mercado de trabalho | Interesse, pontualidade, assiduidade e organização. |
| S5 | É uma boa concepção, pois o estudante tem a possibilidade de aprender uma profissão ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio. | Ética, responsabilidade, habilidades técnicas e conceituais, etc. |

Fonte: Elaboração própria

Em termos de concepção sobre o Ensino Médio Integrado, os supervisores entrevistados (S1), (S2), (S3) e (S5) entendem que o aluno recebe uma formação básica do ensino médio e uma formação profissional, com interação entre todas as disciplinas ministradas. Para o supervisor (S4), o Ensino Médio Integrado

prepara o aluno para o mercado de trabalho. Agora considerando os princípios norteadores desta modalidade de ensino: para o supervisor (S4), o princípio básico é a integração do ensino médio à educação profissional; o entrevistado (S2) respondeu ser a capacitação do jovem com uma formação profissional para que possa encaixar-se no mercado de trabalho; o entrevistado (S1) elegeu a formação técnica ao final do ensino médio e, para os demais entrevistados, (S3) e (S5), o princípio básico é a agregação de conhecimento e habilidades técnicas e ética profissional.

Ressaltamos que a discussão do projeto de ensino médio integrado à educação profissional a partir dos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura é fundamental para compreender-se o papel do estágio nesse processo. Assim, é necessário analisar-se a formação integrada, tendo como parâmetro o estágio enquanto componente curricular²⁰ do processo de integração de conhecimentos gerais e específicos, que correspondem à formação básica e profissional. Identificar esses componentes e conteúdos permite estabelecer relações entre os conteúdos que são ensinados aos alunos durante a formação e a realidade na qual eles vão se inserir na condição de estagiário e futuro trabalhador.

Segundo Reis (2007, p. 261), o “estágio, como toda e qualquer programação de aprendizagem, é avaliado e registrado no histórico escolar do aluno, para efeito de conclusão do curso e posterior emissão de certificados”. Assim, a avaliação precisa levar em conta o desempenho técnico e a postura ética do estudante, o nível de conhecimento teórico e prático, produtividade, organização, iniciativa, criatividade, independência, compreensão, aptidão, interesse, pontualidade, assiduidade, disciplina, cooperação, sociabilidade e responsabilidade.

Para Oliveira (2004, p. 22), “[...] o estágio é no direito brasileiro um contrato – ponte, um contrato que une a escola e a empresa, um ensino que se complementa no ambiente do trabalho”.

Segundo o coordenador do Curso Técnico em Eletrônica do IFMA, “o ensino médio integrado é uma forma de agregar conhecimento do ensino profissionalizante e do dito regular na mesma etapa do conhecimento. Os conteúdos ministrados são pertinentes e importantes, pois os conhecimentos também servem

²⁰Entendemos que o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais.

para o prosseguimento dos estudos”. Sobre a articulação entre os conteúdos da formação geral e profissional, o coordenador do curso respondeu que “ocorre a partir das atitudes e do comportamento, principalmente nas grandes indústrias onde os alunos são mais cobrados”.

No entanto, para que o estágio cumpra as suas determinações, é necessário que haja um acompanhamento sistemático por parte da escola. E no que diz respeito ao acompanhamento do estágio por parte do IFMA, cinco alunos responderam não haver acompanhamento; um dos pesquisados relatou haver acompanhamento semanal e outros dois afirmaram haver acompanhamento somente no início e no final do estágio. Os seguintes depoimentos comprovam esses dados:

EE 3 “Existe um mau acompanhamento, basicamente o supervisor fala pra você fazer alguma coisa e quando vai ver é só para ter certeza que o estagiário já terminou”;

EE 5 “Assinatura de ponto e verificação por parte de técnicos da execução da tarefa;

EE 6 “O acompanhamento é ruim, de vez em quando a cada 2 meses aparece alguém do setor de administração do estágio, mas nada mais presencial”;

EE 8 “Não ocorre”.

Como podemos observar, esses depoimentos demonstram que existe uma deficiência em relação ao acompanhamento do aluno no campo de estágio. Essa situação também é relatada pelo coordenador do Curso Técnico em Eletrônica ao responder, quando perguntado se existe articulação entre a coordenação de estágio do IFMA e a supervisão na empresa, a resposta foi “não”. Essa resposta categórica reforça o que foi relatado pelos alunos, ou seja, se não há acompanhamento por parte da escola, o estágio deixa de cumprir a sua função como um ato educativo, sobretudo na perspectiva da educação integrada. Isto pode contribuir para que o ensino médio integrado não se constitua uma política efetiva de educação para os jovens que fazem opção por essa modalidade de ensino médio.

Ainda em relação ao acompanhamento no estágio, três supervisores disseram fazer um acompanhamento semanal; um afirma haver um acompanhamento mensal e um diz haver acompanhamento somente no início e no fim do estágio. Esse acompanhamento é feito por meio de visita técnica, contatos por telefone e também através de relatórios de estágios dos alunos. O conjunto de depoimentos apresentados indica a necessidade de a Instituição de Ensino fazer um

maior acompanhamento de seus estudantes em estágio, visto que os estagiários, ao serem questionados quanto a esse acompanhamento, responderam negativamente a essa questão.

Quando questionados sobre o tempo de duração do curso, para 7 dos 8 alunos o tempo de duração do curso é inadequado. Os principais motivos apontados dizem respeito a conteúdos que não foram vistos. Essa questão interfere no desempenho do estudante no campo de estágio, pois alguns supervisores relataram que para determinados tipos de atividade o estagiário não está preparado, conforme ilustra o depoimento destes supervisores. Além de informarem que não só as técnicas estariam comprometendo a prática do estagiário, conforme os seguintes depoimentos:

Para S1 “A instituição de ensino deveria dotar o aluno com valores éticos e morais preparando-o para a vida. Nesse aspecto, a instituição deveria acompanhar o estagiário, aproximando-se mais da empresa durante todo o período de estágio”;

Para S2 “[...] ao mesmo tempo em que a escola deveria encaminhar alunos que estivessem realmente interessados em fazer o estágio na área da Empresa”, enfatizou “é importante que exista uma parceria entre a empresa e a escola para propiciar ao estudante o desenvolvimento de competências fundamentais ao mercado de trabalho”.

Na formação integrada, o objetivo não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas também proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, além de habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões.

Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos destacar que os conhecimentos específicos de uma área profissional e a formação geral não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade.

Nas palavras de Ramos (2005, p. 94),

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.

Assim sendo, o processo de aprendizagem escolar comporta o que Reis denominou de alternância, ou seja, uma parte teórica e outra parte prática. Esta prática possui um caráter laboral, que é fornecida pelo manuseio de equipamentos e instrumentos no âmbito escolar. No entanto, segundo o referido autor,

Por mais qualificação, perfeitos e atualizados que sejam os instrumentos laboratoriais existentes na IE, a prática ali exercida não tem o mesmo ritmo daquela realizada num estabelecimento empresarial, em que os postulados de produção e a convivência humana refletem a realidade (REIS, 2007, p. 200).

No ensino médio, o sentido ontológico do trabalho torna-se relevante, considerando a importância de seu sentido histórico, pois é nesta etapa da educação básica que se torna mais explícito o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva e prática social. Se na formação geral os alunos adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico materializa o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir de conceitos científicos e tecnológicos básicos. Essa relação possibilita o desenvolvimento crítico, autônomo do futuro trabalhador.

Conforme analisa Ramos (2005, p. 85),

O termo formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade.

Nesse contexto, o estágio deveria representar um espaço onde o estudante tem a possibilidade de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Assim, na organização do ensino médio, a integração entre objetivos e métodos em um projeto unitário sinaliza para a direção de um projeto ético-político e pedagógico, cujo cerne é o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, reúne as concepções de ciência e cultura, ao mesmo tempo em que também se constitui como contexto econômico, caracterizado pelo mundo do trabalho através da formação específica para atividades produtivas.

É importante observar que,

Os conhecimentos que constituem o cerne do ensino médio e do ensino técnico de nível médio estão em unidade por diversos motivos. Primeiro, porque todos esses conhecimentos têm origem na atividade social humana de transformação da natureza e de organização social; todos eles representam o desenvolvimento do domínio e do controle que o ser humano progressivamente vem adquirindo sobre a natureza mediante a sua práxis histórica (MACHADO, 2010, p. 5).

O Capítulo III da Lei 11.788/2008, que trata da parte concedente, expõe as possibilidades e os limites do setor empresarial no contrato de estágio. Neste caso, 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:

- ✓ Celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- ✓ Ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- ✓ Indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- ✓ Contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- ✓ 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;
- ✓ Manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- ✓ Enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário. No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o inciso IV do caput deste artigo poderá, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino.

Analisando essa questão, Reis (2007, p. 211-212) afirma:

Para a caracterização do estágio curricular é necessário que haja entre a instituição de ensino e as pessoas jurídicas de direito público ou privado, instrumento jurídico, periodicamente reexaminado, em que constem todas as condições de realização do estágio, inclusive as relativas à transferência de recursos à instituição de ensino, quando ocorrer. [...] Outro elemento necessário à caracterização do estágio é a existência do caráter de complementação de ensino e da aprendizagem previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/96, representado na grade curricular complementar a determinada profissionalização, ou seja, a conexão do ensino técnico com as atividades práticas desempenhadas pelo estudante na empresa concedente do estágio, além da existência do plano de estágio e sua supervisão e coordenação pela instituição de ensino.

De acordo com os estudantes pesquisados, as maiores dificuldades encontradas no campo de estágio foram, para dois deles – EE5 e EE6, a coincidência dos horários de aulas, em alguns dias, com o horário de estágio. Por sua vez, os pesquisados EE3 e EE4 apontaram a má organização da própria empresa.

Quadro 6 – Dificuldades Encontradas pelos Alunos no Campo de Estágio

| Sujeitos | Dificuldades |
|-----------------|---|
| EE 1 | Nenhuma. |
| EE 2 | Local para fazer a história técnica. |
| EE 3 | Uma má organização por parte da empresa, uma má orientação e um local inadequado. |
| EE 4 | A falta de organização tanto da escola em forma de acompanhamento quanto da empresa, por esta não ter controle dos horários e falta de conteúdo dos instrutores da empresa. |
| EE 5 | Coincidência dos horários de aulas, em alguns dias, com o horário de estágio. |
| EE 6 | A falta de experiência, a coincidência dos horários de estágio e aulas na instituição. |
| EE 7 | O acompanhamento de alguém capacitado da instituição de ensino junto à empresa. |
| EE 8 | Fazer muitas atividades para as quais não fui contratado. |

Fonte: Elaboração própria.

Podemos inferir que na base dessas respostas está a falta de acompanhamento no estágio. Destacamos a resposta do coordenador do curso quando perguntado sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no estágio:

“A baixa maturidade dos alunos e conseqüente entendimento da proposta desta modalidade e a falta de experiência/hábito, de orientação e de acompanhamento da escola.

Nesta resposta estão presentes vários fatores: a faixa etária dos alunos, que varia de 15 a 17 anos; a falta de entendimento do que vem a ser a formação integrada, pois a maioria não conhece a proposta e se a conhece foi por iniciativa própria, quando esta deveria ter sido não só apresentada aos alunos, mas discutida por e com eles. A falta de orientação e acompanhamento demonstra o quanto o aluno precisa de atenção no momento em que a unidade entre teoria e prática torna-se necessária.

Vásquez (1977) esclarece que o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser formulado quando a prática é entendida como atividade objetiva e transformadora da realidade social; teoria e prática se vinculam, seus limites são

relativos. Nesse sentido, o autor se refere à negação da prática como critério de verdade, que é incompatível com a concepção marxista da práxis e com o marxismo em geral. A prática não fala por si mesma, sua condição de fundamento da teoria ou critério de verdade não se verifica de modo direto e imediato.

A unidade entre teoria e prática demonstra a relação que se estabelece no processo de construção de conhecimento e este parte da realidade, mas o processo de apreensão do real é mediado por uma teoria. Sob o ponto de vista do senso comum, a prática é prioridade absoluta, o praticismo é determinante, a prática é menos impregnada de ingredientes teóricos. Ao abordar o pragmatismo, Vásquez (1977) demonstra que a verdade fica subordinada ao interesse individual e seu critério é o valor de uso. Essa abordagem chama atenção pelo caráter utilitário que o conhecimento assume na sociedade atual, considerando as relações que se estabelecem no modo de produção capitalista.

Nesse sentido, perguntamos aos supervisores se as competências desenvolvidas pelo estudante no estágio o preparam para o mundo do trabalho, as respostas obtidas constam na tabela abaixo. Para três deles, as competências desenvolvidas no estágio preparam os alunos para o ingresso no mundo do trabalho, pois dão um grande suporte, oferecem prática e orientam o aluno para se comportar no mercado de trabalho. Já na opinião dos outros dois, as competências desenvolvidas no estágio não preparam os alunos para o ingresso no mundo do trabalho. Além disso, em muitas situações estes são alocados em funções diferentes, ou que lhes proporcionam pouco contato com sua área de formação, e ainda, não são desenvolvidas competências humanas.

Quadro 7 – Competências Desenvolvidas no Estágio e a Preparação para o Mundo do Trabalho

| Sujeitos | Relação entre competências e preparação para ingresso no mundo do trabalho | Justificativa |
|----------|--|---|
| S1 | Não | Em muitas situações os alunos são alocados em funções diferentes ou que lhes proporcionem pouco contato com sua área de formação. |
| S2 | Não | O mundo do trabalho é composto por competências técnicas e humanas. Os alunos não têm desenvolvidos competências humanas. |
| S3 | Sim | Porque orienta o aluno para se comportar no mercado de trabalho. |

| | | |
|----|-----|---|
| S4 | Sim | Dá um grande suporte para o trabalho |
| S5 | Sim | Pois oferecemos um campo de aprendizagem prática, porém, precisamos do bom desempenho do estudante. |

Fonte: Elaboração própria.

Com base nessas informações, podemos perceber que o estágio, por se realizar em espaços situados em contextos externos à sala de aula, pode representar benefícios para as escolas e para os alunos, porque aproxima os estudantes do mundo do trabalho, além de permitir a eles uma formação que talvez não possa ser reproduzida no contexto escolar, promovendo a integração entre saberes teóricos e práticos, que articulam saberes vinculados ao trabalho.

Por isso, a educação profissional fundamentada na unidade entre saber e fazer, teoria e prática está diretamente associada às relações sociais de produção capitalistas, especificamente brasileiras, assim como a outros direitos fundamentais da pessoa humana e do cidadão, como o direito à educação profissionalizante técnico-produtiva, científica e de autonomia intelectual.

Para Frigotto, Ciavatta (2005, p. 74-75),

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo.

Para tanto, a educação profissional integrada ao ensino médio deve ser encarada como processo contínuo, mediante atividades de produção, ciência e tecnologia, mas deve fundamentar-se pela dialética da práxis social e histórica. Em relação aos novos desafios para o ensino médio e profissional, Kuenzer (2001, p. 34) acrescenta que,

[...] devem ter como base um novo princípio educativo, uma concepção que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica que possibilite o domínio de métodos e processos de trabalho, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e desenvolvimentos de habilidades psicofísicas.

O processo de integração do ensino médio à educação profissional deve ser contextualizado, considerando-se o âmbito ou conjunto das relações sociais

capitalistas que imprimem a sua marca na delimitação e implementação das políticas públicas, de modo especial na política educacional brasileira. A articulação entre ensino médio e educação profissional deve basear-se, portanto, na perspectiva de uma educação geral que é parte integrante desse processo.

Dessa forma, o trabalho deve ser compreendido na sua dimensão ontocriativa, enquanto um princípio educativo, e não como uma mercadoria que está subordinada às demandas e influências do capital. Diante das questões levantadas, quando perguntamos aos supervisores sobre a possibilidade de articulação entre os conteúdos da formação geral, obtivemos os seguintes resultados descritos no quadro a seguir

Quadro 8 – Percepção dos Supervisores das Empresas sobre a Articulação entre conteúdos da formação geral e profissional

| Sujeito | Articulação entre os conteúdos da formação geral profissional | Como | Contribuição do estágio |
|---------|---|---|--|
| S1 | Em parte | Se a necessidade do estágio for muito específica isso poderá prejudicar a formação geral do aluno. Caso essa necessidade seja comum a sua área de formação não haverá problema. | Contato do aluno com o mercado de trabalho. |
| S2 | Sim | Falta a harmonia e a aproximação da instituição de ensino com as empresas. Os alunos são encaminhados para as empresas e não existe acompanhamento. | Traz um clima menos formal para a empresa, ajuda os supervisores a se desenvolverem para ensinar os estagiários e auxilia em alguma atividade na rotina do trabalho. |
| S3 | Sim | No desenvolvimento das atividades. | Os alunos auxiliam o trabalho dos técnicos |
| S4 | Sim | Relacionamento muito bom da teoria com a prática. | Boa. |
| S5 | Sim | Existem situações que envolvem não só a formação técnica profissionalizante, mas também situações que precisamos da formação do ensino médio | Propiciamos um ambiente de contínua aprendizagem para o mercado profissional, estimulando o estudante a desenvolver habilidades e competências. |

Fonte: Elaboração própria.

Cerca de 80% dos entrevistados percebem no campo de estágio a possibilidade de articulação entre os conteúdos da formação geral e da formação profissional, destacando que há um relacionamento muito bom da teoria com a prática em situações que envolvem não só a formação técnica profissionalizante, mas também nos momentos em que precisam da formação do ensino médio e também para o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, também informam a falta de acompanhamento. Conforme relata o S2, “Falta a harmonia e a aproximação da instituição de ensino com as empresas. Os alunos são encaminhados para as empresas e não existe acompanhamento”.

Nesta questão, o discurso das competências e habilidades está presente, pois quando o S5 informa que existe uma articulação entre a formação geral e profissional, ao mesmo tempo afirma:

“Existem situações que envolvem não só a formação técnica profissionalizante, mas também situações que precisamos da formação do ensino médio. Propiciamos um ambiente de contínua aprendizagem para o mercado profissional, estimulando o estudante a desenvolver habilidades e competências”.

Ratificamos nessa fala o discurso em torno das competências e habilidades, que são requisitadas aos estagiários, mesmo não havendo vínculo empregatício. É oportuno informarmos que todos os alunos encaminhados ao campo de estágio²¹ são submetidos a um critério de seleção por parte das empresas. Esse processo consta de provas de português, matemática e raciocínio lógico, além de entrevista e testes psicotécnicos.

Em conversa com os supervisores, ficou evidente que o fato de o Instituto encaminhar o aluno ao campo de estágio não é suficiente para que o estudante realize o estágio. Face a essa assertiva, é possível compreendermos por que apenas oito dos quarenta alunos da turma investigada em 2010 estavam estagiando no momento em que foi realizada a pesquisa. Há ainda uma situação relatada por um supervisor e ao mesmo tempo dono da empresa, ao informar que já ocorreram casos de desligamentos durante o período em que o aluno está no estágio. Esse fato já ocorreu com dois alunos que

“[...] ficavam todo tempo na internet e não cumpriam com as suas atividades, por isso foram desligados antes mesmo de completar a carga horária do estágio”.

²¹Nas empresas Telebrae, A. C de Oliveira Neto, Prado Engenharia e Armazém Paraíba.

O mesmo supervisor nos informou que é ex-aluno do IFMA do Curso de Eletrônica e também se formou em Engenharia Elétrica pelo Instituto. Atualmente é dono de uma empresa de engenharia.

Segundo ele, faz dois anos que tenta contratar um estagiário para assumir as funções de supervisor, mas não encontra. Acredita que o problema está na falta de habilidades e competências comportamentais dos alunos. Na sua opinião, os alunos concluem os estudos, possuem a competência técnica, mas encontram problemas no aspecto comportamental. Como podemos observar, o discurso deste supervisor retrata perfeitamente o discurso do capital, ou seja, se o indivíduo não consegue um emprego, não são as determinações sociais, políticas e econômicas que o excluem do mundo do trabalho, falta-lhe habilidades e competências. Esse discurso coaduna-se com o relato do coordenador do curso, quando respondeu:

“Existe sim a possibilidade de articulação entre os conteúdos da formação geral e profissional, no que tange à parte de atitudes e comportamento principalmente nas grandes indústrias onde são mais cobrados”.

Percebemos que a noção de competências sintetiza o ideal de formação presente nos textos da reforma curricular, isto é, o da adaptação da escola e da formação humana às mudanças ocorridas na sociedade, em especial àquelas originárias no mundo do trabalho (SILVA, 2009).

Segundo Ramos (2006, p.117),

A pedagogia das competências apóia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análise, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar.

Entretanto, ao referir-se às grandes indústrias, destaca que nestas os alunos são mais cobrados, e também mais explorados. Ou seja, nelas as contradições entre o capital e o trabalho são mais evidentes.

Martins (2009, p. 19) aponta as seguintes vantagens para as partes envolvidas com o estágio:

- a) A escola tem a possibilidade de dar ensino prático ao aluno, sem custo da parte prática desenvolvida na empresa;
- b) O estudante adquire experiência prática no campo de trabalho, mesmo ainda fazendo o curso. Tem a oportunidade de aprender para aplicar na

- sua profissão. Pode até posteriormente ser contratado pela empresa concedente²²;
- c) A empresa passa a contar com a pessoa que está se qualificando profissionalmente, porém sem serem reconhecidos direitos trabalhistas e sem qualquer encargo social incidente sobre os pagamentos feitos ao estagiário²³. O custo, portanto, é muito menor;
- d) O trabalhador recebe um valor que o ajuda a pagar a escola ou ajuda-o no orçamento familiar.

Nessa perspectiva, o estágio deve proporcionar ao estagiário a complementação do ensino e da aprendizagem visando à prática da profissão. Ainda, conforme Martins, “A principal desvantagem é o fato de o trabalhador ser muitas vezes explorado pela concedente e representar subemprego” (MARTINS, 2009, p.19).

Conforme assevera Josviak (2009, p. 19),

Aceitando-se que há uma relação entre a qualificação profissional e o processo produtivo, tem-se como verdade que a atual revolução tecnológica está exigindo um novo modelo de formação profissional. Assim a profissionalização do jovem é um tema relevante na atual conjuntura quando se trata de sua inserção em um mercado altamente competitivo e exigente quanto às capacidades requeridas. As transformações tecnológicas atuais e os efeitos da globalização da economia no setor produtivo estão exigindo um profissional multiquificado e de empregabilidade multifacetada.

Assim, segundo os estudantes, o ensino médio integrado representa apenas uma etapa da formação profissional, pois todos responderam que sua intenção é dar continuidade aos estudos. No entanto, percebemos que nem sempre há o interesse por parte do aluno em permanecer na mesma área em que cursou o ensino médio integrado. Conseguir um emprego após a conclusão do curso, é a esperança de um deles, mas todos os alunos pesquisados. Todos eles pretendem fazer vestibular/ENEM ou para UFMA, IFMA ou UEMA. E para sendo que para quatro desses alunos, os cursos de Direito ou de Engenharia Elétrica são os preferidos, conforme podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 9 – Continuidade nos Estudos

| Sujeitos | Fazer vestibular/ ENEM | Tipo de instituição | Instituição | Curso superior pretendido |
|----------|------------------------|---------------------|-------------|---------------------------|
| EE 1 | Sim | Não informou | ----- | Direito, Administração. |

²²Pessoa jurídica de direito privado, órgãos da Administração Pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, os profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional podem oferecer estágio.

²³O estagiário é a pessoa física que presta serviços subordinados à concedente, por meio da instituição de ensino, visando à sua formação profissional.

| | | | | |
|------|-----|---------|--------------------------|---|
| EE 2 | Sim | Pública | UFMA | Engenharia Elétrica |
| EE 3 | Sim | Pública | UFMA | Direito |
| EE 4 | Sim | Pública | UFMA, UEMA ou IFMA | Direito, Física ou Engenharia Elétrica |
| EE 5 | Sim | Pública | UFMA, IFMA | Direito |
| EE 6 | Sim | Pública | IFMA | Engenharia Civil |
| EE 7 | Sim | Pública | IFMA | Engenharia Elétrica |
| EE 8 | Sim | Pública | IFMA | Engenharia Elétrica |

Fonte: Elaboração própria.

Para Oliveira (2004, p. 21), “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. Aos estagiários²⁴ o estágio deve proporcionar a complementação da formação escolar; oportunidade de conhecer o funcionamento de grandes e/ou bem organizadas empresas; possibilidade de conhecer diferentes áreas de trabalho ou unidades funcionais e poder ingressar naquela com a qual mais se identificar (REIS, 2007).

Segundo Martins (2009, p. 10),

O estágio é o negócio jurídico celebrado entre o estagiário e a concedente, sob a supervisão da instituição de ensino, mediante subordinação ao primeiro, visando a sua educação profissional.

O estágio é, portanto, considerado ato educativo escolar. É uma forma de integração entre o que a pessoa aprende na escola e aplica na prática na empresa.

[...] Compreende o estágio uma relação triangular: estagiário (estudante), concedente e instituição de ensino.

Dessa forma, o estágio é campo de conhecimento, de relação entre teoria e prática. É o momento em que o estagiário tem a possibilidade de avaliar os saberes adquiridos ao longo de sua formação: representa o momento de reflexão e ao mesmo tempo de aproximação entre o campo de trabalho no qual vai atuar e a formação que desenvolveu na instituição de ensino.

²⁴Estagiário é o aluno regularmente matriculado que frequenta, efetivamente, curso vinculado à estrutura do ensino público ou particular, de nível superior, profissionalizante, aceito por pessoa jurídica de direito privado, órgão da administração pública ou instituição de ensino para o desenvolvimento de atividades relacionadas à área de atuação profissional.

Ademais, para que esta aprendizagem escolar, a que denominamos estágio, atenda ao preceito legal, faz-se necessário que essa etapa de formação, em que o aluno é encaminhado ao mundo externo para ter acesso a uma experiência prática na sua formação, consiga fazer de fato uma correlação entre os conteúdos teórico e prático nas atividades a serem realizadas.

Ao avaliarem o ensino médio integrado, os estudantes registraram as seguintes informações:

Quadro 10 - Avaliação do Ensino Médio Integrado

| Sujeitos | Avaliação |
|----------|---|
| EE 1 | Não prepara para o vestibular (ENEM). |
| EE 2 | Não prepara para o vestibular (ENEM). |
| EE 3 | Possibilita articulação entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho. |
| EE 4 | Não prepara para o vestibular (ENEM). |
| EE 5 | Não atende à necessidade de formação profissional; Não prepara para o vestibular (ENEM). |
| EE 6 | Não atende à necessidade de formação profissional; Não prepara para o vestibular (ENEM). |
| EE 7 | Prepara para o mercado de trabalho; Possibilita articulação entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho; Não prepara para o vestibular (ENEM). |
| EE 8 | Prepara para o mercado de trabalho; Não prepara para o vestibular (ENEM). |

Fonte: Elaboração própria.

Com base nesses depoimentos, observamos que os alunos, ao concluírem o curso, não se sentem preparados para dar continuidade aos estudos, o que vai de encontro à expectativa inicial, que seria de prosseguir rumo ao ensino superior. Em relação à preparação para o mercado de trabalho, existe de fato essa possibilidade, ainda que não esteja presente nos depoimentos da maioria, o que nos faz perceber que o ensino médio, ao articular a formação geral e profissional, possibilita o ingresso no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, segundo Reis (2007, p. 203),

O estágio de estudantes é o período durante o qual o estudante exerce uma atividade prática de aprendizagem dos conhecimentos adquiridos na instituição de ensino, em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, podendo ser realizado no estabelecimento de ensino, na comunidade em geral ou em empresas públicas e privadas, sob responsabilidade e coordenação/supervisão.

Portanto, é fundamental que os alunos conheçam a proposta pedagógica do curso. Nesse aspecto, apenas três dos alunos disseram conhecer a Proposta Pedagógica do Curso, ou por interesse particular, ou porque lhes foi apresentada no início do curso por uma pedagoga do Instituto. Conforme explicitam os depoimentos:

EE 3 "conheci por interesse particular, fui ao departamento e falei com a pedagoga".

EE 4 "A pedagoga apresentou a proposta no início do curso.

Para Ciavatta (2005, p. 85), a formação integrada remete ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que significa tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Na formação integrada, a educação geral precisa se tornar parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Esta integração precisa estar presente tanto nos processos produtivos quanto nos processos educativos, vislumbrados na formação inicial, no ensino técnico, tecnológico ou superior. Dessa forma, a formação integrada deve proporcionar ao ensino médio processos de trabalho reais, com vistas a possibilitar a assimilação não apenas teórica, mas também prática, de princípios científicos (RAMOS, 2005), de tal modo que o trabalho seja compreendido como princípio educativo, com vistas a superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, e ao mesmo tempo, poder incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. E o estágio precisa ser, antes de tudo, um ato educativo.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho refletiu sobre o Ensino Médio Integrado tendo como eixo de análise o estágio como um dos elementos articuladores entre a formação geral e a profissional. Ao longo desse estudo enfatizamos que a crise do capital produziu respostas, por parte dos representantes do capital, as quais geraram uma série de transformações socioeconômicas e políticas que atingiram as várias dimensões da realidade social, tanto em sua base produtiva como na área político-ideológica. Na base produtiva, a ofensiva do capital se fez sentir através do processo de acumulação flexível, da mundialização do capital e da instauração do complexo de reestruturação produtiva. Este atingiu duramente a classe trabalhadora, no que se refere ao aumento de sua exploração e ao aumento do desemprego, que agora se tornou estrutural, seja através de seus mecanismos de base tecnológica, com inovações, tanto na área da produção através da robótica quanto da microeletrônica, seja através de outras formas de expressão, verificadas principalmente na área de gestão produtiva, a exemplo dos programas de qualidade total e círculos de controle de qualidade.

Ressaltamos que, diante das novas exigências do capital em crise, respaldado pela ideologia neoliberal, do trabalhador é cobrada a capacidade de raciocínio abstrato, com exigência de cada vez mais escolaridade. Nesse contexto, o capital em cada momento histórico, de acordo com as suas necessidades, determina o nível de educação adequado às suas exigências. Atualmente, exige um trabalhador com rapidez de raciocínio, polivalente, capaz de usar sua criatividade na resolução de problemas e imprevistos. O projeto do capital procura atingir a subjetividade do trabalhador, no sentido de sua identificação e comprometimento com a empresa na qual trabalha, contribuindo para aumentar a produtividade, através de sua superexploração, ao mesmo tempo em que mascara as relações antagônicas existentes entre as classes sociais.

Com as políticas neoliberais implantadas, com o incentivo à privatização e ao desmonte das políticas sociais, a educação passa a ser encarada como uma mercadoria, não como um direito, mas como um simples negócio no qual é necessário se investir. O mito de que através da educação os indivíduos terão acesso a condições dignas de vida pode ser confrontado pela realidade de muitos que tiveram acesso a ela, mas que estão desempregados. Esse discurso é uma

incoerência e não condiz com a realidade, uma vez que ter educação não significa manter-se empregado.

O mundo do trabalho exige do trabalhador uma racionalidade baseada na autonomia intelectual e moral, na capacidade de comunicação que seja responsável, crítico e criativo. Qualidade e competência tornaram-se argumentos essenciais do capital para garantir empregabilidade. As novas tecnologias estão diretamente relacionadas com o processo de reestruturação produtiva. Foram criadas para suprimir o trabalho vivo (os trabalhadores), em detrimento do trabalho morto (as máquinas computadorizadas), mas ao mesmo tempo, e de maneira contraditória, precisam da supervisão dos trabalhadores para que, efetivamente, as máquinas possam funcionar.

O processo de acumulação flexível baseado em tecnologias informacionais e de comunicação microeletrônica demanda uma relação mais estreita entre conhecimento científico e trabalho-educação, como exigências indispensáveis à produtividade e à competitividade. Dessa forma, as transformações mediatizadas pela lógica da racionalidade do capital, com vistas a superar a crise de acumulação, exigiram reformas político-institucionais e contribuem para a sustentabilidade do mercado enquanto instância autorreguladora do público e do privado. Nesse contexto, emerge a necessidade de novas políticas educacionais e, conseqüentemente, de reformas que atendam às transformações pelas quais o modelo de produção capitalista vem passando.

Tentamos destacar como a Reforma do Estado brasileiro, levada a cabo na década de 1990, alterou e redefiniu as atividades da administração pública. O processo de reorganização implicou a subordinação da esfera política às exigências da economia. O Plano Diretor da Reforma do Estado propôs a redefinição de carreiras típicas de Estado, com a divisão em um núcleo estratégico e em atividades exclusivas; definiu as atividades públicas nãoestatais, qualificando as organizações sociais responsáveis pela execução; transformou autarquias e fundações em agências executivas; instituiu o contrato de gestão; e adotou a cultura gerencial no serviço público. A estratégia para viabilizar as propostas apresentadas no PDRAE foi um intenso processo de alteração e criação de leis, no âmbito constitucional e infraconstitucional, bem como o desenvolvimento de sistemas de controle e gestão administrativa.

A mudança institucional proposta implicou a concentração de atividades, redefinição das funções de formulação de políticas sociais e a descentralização da implementação das políticas sociais. A concentração pôde ser identificada através das privatizações e terceirizações, na especialização de funções no âmbito federativo, na cisão entre órgãos da administração pública e na diferenciação entre os servidores públicos. As alterações previstas no PDRAE significaram a adoção da lógica empresarial na organização do Estado brasileiro. O processo de reforma do Estado no Brasil marcou o movimento de recuo desse Estado como produtor direto de bens e serviços, porém não implicou o seu fortalecimento, mas redefiniu as suas funções.

Na educação, a reforma ocorreu via legislação educacional brasileira, sobretudo no ensino médio e na educação profissional, cuja relação trabalho e educação técnico-profissionalizante estabelecida no Decreto-lei nº 2.208/97 reforça o sentido hegemônico do capital e o seu conteúdo neoliberal, na separação do saber científico do fazer técnico produtivo. A concepção de educação para a vida, segundo as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 9.394/96 e pelo Decreto-lei nº 2.208/1997, não discute dialeticamente a autonomia intelectual e o trabalho físico, na perspectiva de mediar a relação teoria e prática.

Inferiu-se que a reforma da educação profissional no Brasil, realizada na década de 1990, inscreveu-se na política de Estado fundamentada pela lógica do mercado e da acumulação flexível. Com a aprovação do Decreto nº 5.514/2004, substituindo o de nº 2.208/97, houve uma ressignificação da educação profissional no Brasil, porém, embora o atual Decreto amplie as possibilidades de qualificação para a juventude brasileira, não se liberou da lógica da qualificação como forma de garantir a empregabilidade nem houve a devida articulação com uma política de geração de emprego e renda.

Destacamos ainda que o texto do Decreto Nº 5.154/04 não proíbe a oferta de ensino nas modalidades concomitante e subsequente. No entanto, a modalidade de ensino integrada é mais estimulada pela atual política de educação. Assim, o currículo integrado busca estruturar-se em uma base curricular unitária em que nela estejam inseridos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, a mediação entre ciência e produção e a pesquisa como princípio educativo. Se o Decreto 5.154/2004 restituiu a possibilidade de articulação plena do Ensino Médio com a educação

profissional mediante a oferta do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, por outro lado manteve a histórica dualidade estrutural da educação brasileira.

Ressaltamos a complexa realidade do mundo no qual o desemprego estrutural é um dos mais graves problemas e que afeta também os jovens trabalhadores, portanto, a problemática social da inserção da juventude na vida produtiva requer a implementação de políticas públicas efetivas. Assim, para pensarmos na efetivação de um currículo integrado, é necessário que compreendamos que o ensino médio integrado à educação profissional tem por finalidade, entre outras, a preparação para o trabalho, para o exercício de profissões técnicas pela integração com a formação geral, possibilitando diferentes percursos, ou seja, a continuidade de estudos e a inserção no mundo do trabalho.

Como a forma de organização curricular expressa a dinâmica social, política, histórica e cultural na qual o currículo é elaborado, o conhecimento que é aprendido na escola não está imune a essas determinações. Portanto, ao pensarmos em uma reforma, cujo eixo seja a interdisciplinaridade e a contextualização, devemos reconhecer que a produção do conhecimento tem existência no espaço onde estão inseridas as relações sociais de produção e reprodução do modo capitalista.

Assim sendo, a integração no currículo integrado não deve se restringir à mera sobreposição de disciplinas, tampouco constitui a adição de um ano de estudo profissionalizante a três de ensino médio. Na realidade, a integração só se constitui como tal quando são considerados os eixos do trabalho, da ciência e da cultura em relação aos conhecimentos gerais, baseados em um processo contínuo de formação, reformulação e problematização de suas relações. A articulação entre ensino médio e educação profissional deve pautar-se na perspectiva de uma educação geral enquanto parte integrante desse processo.

Necessariamente, a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica, do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual (MACHADO, 2010, p. 3).

Nesse sentido, o estágio curricular, ao ter por objetivo a integração do processo de formação do aluno, futuro profissional, precisa estar articulado ao campo de atuação como objeto de análise e interpretação crítica, a partir dos vínculos com as disciplinas do curso, tendo em vista que é campo de conhecimento.

E, ao ter a possibilidade de integrar a formação geral e profissional, deve permitir ao estagiário articular os saberes adquiridos ao longo de sua formação com o campo de trabalho no qual poderá atuar.

Desse modo ao analisarmos os dados da pesquisa realizada com os alunos do Curso Técnico em Eletrônica, coordenador de Curso e supervisores das empresas campo de estágio, observamos, ainda que o estágio represente um momento de aproximação entre a formação geral e a profissional, há falta de conhecimento dos alunos em relação à proposta do ensino médio integrado e dificuldades no acompanhamento deles no campo de estágio.

Outro fator que ressaltamos, o interesse dos alunos em dar continuidade à formação em nível superior, destacando-se curso pretendido - Direito, que não corresponde à área de formação técnica do curso como é o caso, por exemplo, do curso de Engenharia. Isto pode revelar que, em relação às perspectivas de inserção no mercado de trabalho, geralmente os meios de comunicação enfatizam as carreiras jurídicas como as que oferecem maiores salários e benefícios, e portanto deve-se atentar para o fato de que muitos jovens são levados a escolher suas profissões pela ideologia do mercado, que realça o poder financeiro e não a valorização profissional e pessoal.

Outro aspecto que julgamos relevante foi o fato de apenas oito dos quarenta alunos do Curso estarem no campo de estágio. Neste caso, nos questionamos: O que vai ocorrer com os demais quando forem solicitar o diploma de conclusão do curso sem terem realizado o estágio, sendo este obrigatório? O fato de as empresas adotarem critérios de seleção, como provas e entrevistas, não garante que os alunos encaminhados sejam selecionados pelas empresas. Considerando esse quadro, como o IFMA poderá resolver essa questão, considerando que uma carta de encaminhamento não garante que o aluno faça o estágio? Essa é uma questão que merece análises futuras, pois muitas vezes os alunos ficam detidos além do tempo previsto para a conclusão do curso por não terem oportunidade de fazerem o estágio obrigatório.

Ressaltamos que a perspectiva do ensino médio integrado ocasiona desafios metodológicos para uma estrutura educacional em que ainda são comuns as formas de educar fragmentárias, que se desvinculam do real e muitas vezes do contexto social do educando. A proposta de integração encontra obstáculos em articular teoria e prática - a falta de acompanhamento no estágio representa isso - ,e

relacionar teoria e prática significa romper com a disciplinaridade e com a separação entre a formação geral e a profissional. O ensino médio integrado ainda provoca conflitos sobre o papel da escola, em termos de preparar para a continuidade dos estudos futuros, incentivando e preparando os alunos para o nível superior ou simplesmente para ingressar no mercado de trabalho. Entendemos que a integração precisa dar conta de ambas as questões sem excluir uma ou outra, esse talvez, seja o grande desafio: “uma educação para além do capital”, conforme defende Mészáros.

Consideramos, portanto, que a fundamental articulação de que o curso de formação integrada necessita pode ser realizada também no campo de estágio, desde que haja acompanhamento e envolvimento dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos gestores, professores e coordenadores.

Por fim, destacamos que os dados deste estudo são provisórios, incompletos e apontam para a importância da realização de novas pesquisas que visem a ampliar a compreensão sobre a proposta do Ensino Médio Integrado, seja na realidade desta pesquisa, seja em outros locais do Estado, com outros objetivos capazes de alcançarem resultados que possam facilitar a aproximação entre a teoria de uma proposta e a realidade na qual ela será trabalhada.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

ALVES, Edgard Luiz Gutierrez; VIEIRA, Carlos Alberto dos Santos. Qualificação profissional: uma proposta de política pública. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 12, jun./dez., 1995.

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

ALVES, Giovanni. Trabalho e mundialização do capital. Local: Práxis, Edição Digital Completa e Gratuita, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. 12. ed. Campinas: Cortez, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: _____. (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

AZEVEDO, Sérgio de (Orgs.). **Reforma do estado e democracia no Brasil**: dilemas e perspectivas. Brasília, DF: ed. da Universidade de Brasília, 1997. p. 55-80.

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico**: contribuição para a psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **A globalização**: conseqüências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENTO, Leonardo Valles. **Governança e governabilidade na reforma do estado**: entre eficiência e democratização. São Paulo: Manole, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 69.927**, de 13 de janeiro de 1972: Institui, em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". Brasília, DF, 1972.

BRASIL. DECRETO N 75.778, DE 26 DE MAIO DE 1975. Dispõe sobre estágio de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau no Serviço Público Federal. Brasília, DF, 1975.

BRASIL. LEI No 6.494, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino. Brasília, DF, 1977.

BRASIL. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado (PDRAE)**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, LDBEN, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto Federal nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, LDBEN. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3**, de 26 de Junho de 1998. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei 11.788.2008**. Brasília, DF, 2009.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade**. São Luís: Edufma, 2009.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade**. 2007. 281f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CAVALCANTI, Soraya Araújo Uchoa. Reforma do Estado e políticas sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 68, nov. 2001, p. 34-53.

CHESSAIS, Fracois. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

ClAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. ClAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Cândida da (Org.). **Dimensões do trabalho: extratos da produção acadêmica na UFMA**. São Luís: EDUFMA, 2000.

EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, CORTEZ UNESCO, Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

FERRETTI, Celso João et al., **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. Contemp.** v. 5, n. Spe, Curitiba, 2001.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultura, 1985 (os economistas).

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1115. Especial. out. 2005a. Disponível em: <[http // www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 06 jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 21-55.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Orgs.). A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF, 2004, p. 11-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 07 dez. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GANDINI, Raquel Pereira, RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte, 2002.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questão de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HAYEK, F. O Caminho da servidão. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOLANDA, Maria A. B. de. O trabalho em sentido ontológico para Marx e Luckács: Algumas considerações sobre o trabalho e o serviço social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 69. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSVIK, Mariane; BLEY, Regina Bergamaschi (Orgs.). **Ser aprendiz!** aprendizagem profissional e políticas públicas: aspectos jurídicos, teóricos e práticos. São Paulo: LTr, 2009.

KOSÍK, Karel. A totalidade concreta. In: KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 33-54.

KUENZER, Acácia. A concepção de ensino médio e profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia. (Org.) **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LOPES, Alice Casimiro (Org.). Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio a submissão ao mundo produtivo. **Educação e Sociedade**, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2010. p. 1-17.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al., **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Línea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Línea, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002b.

MARX, K.; ENGELS, F. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Livro 1.

MARTINEZ, Wladimir Novaes. **Estágio profissional em 1420 perguntas e respostas**. São Paulo: LTr, 2009.

MARTINS, Sergio Pinto. **Estágio e relação de emprego**. São Paulo: Atlas, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NISKIER, Arnaldo; NATHANAEL, Paulo. **Educação, estágio e trabalho**. São Paulo: Integrare, 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política**: idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, trabalho e educação**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2004, Coleção Educação em Debate.

OLIVEIRA, Aristeu de. **Estágio, trabalho temporário e trabalho de tempo parcial**. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização do jovem**. São Paulo: LTr, 2004.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser; SPINK, Peter. et al., A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, Brasília, DF, v. 1, 1997.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PROPOSTA Curricular para o Curso Técnico em Eletrônica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão - IFMA, 2008.

PRZEWORSKI, Adam et al., **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

PRZEWORSKI, Adam. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agente x principal. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin. (Orgs.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 34-68.

RAMOS, M. **A Concepção do ensino médio integrado**. Belém: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Mimeo.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Mariz Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marize Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação e Sociedade*, v. 35, n. 1, 65-85, jan/abr. 2010.

RAMOS, Marize Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

REIS, Jair Teixeira dos. **Relações de trabalho: estágio de estudantes**. Curitiba: Juruá, 2007.

SALERMO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos do. **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, Juscelindo Vieira dos. **Contrato de estágio: subemprego aberto e disfarçado**. São Pulo: LTr, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA FILHO, Horácio Penteado de Faria e. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, Celso João et al., **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Luiz Heron da et al. (Orgs.). **Reestruturação curricular: novos modelos culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competência: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas**. In: Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [32]: 123 - 139, jan./abr., 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

TOMASI, Antônio. **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas: Papyrus, 2004.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 45-67.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIDOTTI, Tércio José. **Introdução à formação técnico-profissional**. São Paulo: LTr, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISADORA: Silvia Fernanda Martins Dias Ribeiro

E- Mail: silviafernandaribeiro@bol.com.br

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Maria José Pires Barros Cardozo

INSTITUIÇÃO PESQUISADA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

CURSO PESQUISADO: Técnico em Eletrônica

Eu, _____, abaixo assinado, após os devidos esclarecimentos prestados pela pesquisadora, declaro que concordo em participar da pesquisa que irá analisar a **“EDUCAÇÃO INTEGRAL: o estágio como um dos elementos de integração entre a formação geral e profissional dos estudantes do ensino médio integrado do IFMA”**, prestando as informações necessárias por meio de questionário.

Declaro estar ciente de que tenho liberdade de me recusar a participar ou retirar esse consentimento sem penalidade ou prejuízo de qualquer natureza, que tenho garantia de sigilo sobre minha identidade e que não haverá nenhum custo decorrente da minha participação na pesquisa.

São Luís, MA, ____ / ____ / ____

Assinatura do Participante

Silvia Fernanda Martins Dias Ribeiro

APÊNDICE B
MODELO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro (a) aluno (a),

O presente questionário visa coletar dados para nossa dissertação de mestrado sobre o ensino médio integrado. Solicitamos sua colaboração para que possamos realizar este estudo.

Obrigada pela sua valiosa colaboração

I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição: _____

Curso: _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Idade: () 15 a 17 () 18 a 21 () 22 a 25 () acima de 25

Turno: () Mat. () Vesp. () Not.

Estado civil: () Solteiro () Casado () União estável () Outros

Local de Estágio: _____

II INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

1. Que motivos o levaram a optar pelo Ensino Médio Integrado?

() Desejo de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho.

() Influência dos familiares e amigos.

() Falta de condições de dar continuidade aos estudos do Ensino Médio na escola privada.

() Possibilidade de ter uma formação geral e profissional e nível técnico, concomitantemente.

() Ter uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular e/ou ENEM e ingressar no mercado de trabalho.

() Outros

2. Você conhece a Proposta Pedagógica do Curso?

SIM NÃO

Como conheceu?

3. Você considera o tempo de duração do curso adequado para sua formação geral e profissional

SIM NÃO

Justifique: _____

4. Você considera as disciplinas ministradas como fundamentais para a aprendizagem no campo de estágio.

SIM NÃO EM PARTE

Justifique

Se SIM, indique quais disciplinas.

Se NÃO ou EM PARTE, justifique sua resposta.

5. Você considera a carga horária de estágio suficiente para a sua aprendizagem?

SIM NÃO EM PARTE

Justifique:

6. Existe acompanhamento do estágio por parte do IFMA?

SIM NÃO

Se sim, qual é a periodicidade:

- Semanal Bimestral
 Quinzenal Início e final do Estágio Mensal
 Outros.

Como ocorre o acompanhamento/ supervisão por parte da empresa?

7. Quais as dificuldades você encontra no campo de estágio?

8. Como você avalia o Ensino Médio Integrado? Marque a(s) opção (os) correspondente(s) à sua avaliação sobre o Ensino Médio Integrado no IFMA?

- Prepara para o mercado de trabalho.
 Possibilita articulação entre a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho.
 Prepara para o vestibular (ENEM).
 Não atende à necessidade da formação profissional.
 Não prepara para o vestibular (ENEM).
 Outros. Identifique:

9. O que você espera após a conclusão do curso?

- Conseguir um emprego Fazer vestibular (ENEM)
 Ter mais conhecimento Aumentar o salário
 Fazer um curso profissional de tecnólogo

10. Você pretende fazer vestibular (ENEM)?

() SIM () NÃO

Se SIM, em que tipo de instituição: () Pública () Privada

Indique qual:

Que curso superior pretende fazer?

Que outras considerações gostaria de fazer?

APÊNDICE C

MODELO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS SUPERVISORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro (a) Supervisor (a),

O presente questionário visa coletar dados para nossa dissertação de mestrado sobre o ensino médio integrado. Solicitamos sua colaboração para que possamos concluir este estudo.

Obrigada pela sua valiosa colaboração!

1. Qual a sua concepção de ensino médio integrado?

2. Qual a periodicidade do acompanhamento no campo de estágio?

Semanal Quinzenal Mensal Início e final do estágio
 Bimestrais Outros

3. Você considera a carga horária do estágio é adequada para a aprendizagem dos alunos?

SIM NÃO EM PARTE

Justifique

4. Quais os princípios que norteiam a integração do Ensino Médio educação profissional no curso integrado?

5. Existe articulação entre a coordenação de estágio do IFMA e a supervisão na empresa?

() SIM () NÃO

Se SIM, como ocorre?

6. Você considera que as disciplinas ministradas tanto na formação geral quanto na profissional oferecem fundamentação para a aprendizagem dos alunos no campo de estágio?

() SIM () NÃO () EM PARTE

Justifique:

7. Você considera que as competências desenvolvidas no estágio preparam os alunos para o ingresso no mundo do trabalho?

() SIM () NÃO () EM PARTE

Justifique:

8. Você percebe no campo de estágio a possibilidade de articulação entre os conteúdos da formação geral e da formação profissional?

() SIM () NÃO

Como?

Qual tem sido a contribuição do estágio?

9. Que outras considerações e sugestões gostaria de fazer?

APÊNDICE D

MODELO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS COORDENADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro (a) Coordenador (a),

O presente questionário visa coletar dados para nossa dissertação de mestrado sobre o ensino médio integrado. Solicitamos sua colaboração para que possamos concluir este estudo.

Obrigada pela sua valiosa colaboração!

1. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso?

() SIM () NÃO

Se Sim, como tomou conhecimento?

Participou da elaboração?

() SIM () NÃO

2. Você participou ou participa de alguma formação continuada em serviço para poder trabalhar com o ensino médio integrado?

() SIM () NÃO

Se Sim, identifique

Periodicidade _____

Carga horária _____

Principais temáticas:

3. Qual a sua concepção de ensino médio integrado?

4. Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no seu trabalho?

5. Qual a periodicidade do acompanhamento no campo de estágio?

- Semanal Quinzenal Mensal Início e final do estágio
 Bimestrais Outros

6. Você considera que a carga horária do estágio é adequada para a aprendizagem dos alunos?

- SIM NÃO EM PARTE

Justifique:

7. Onde são desenvolvidas as atividades de coordenação/ supervisão de estágio

- Na empresa No IFMA Na empresa e no IFMA

Que tipos de atividades são desenvolvidas?

Quais os procedimentos adotados?

8. Existe articulação entre a coordenação de estágio do IFMA e a supervisão na empresa?

- SIM NÃO

Se SIM, como ocorre?

9. Que dificuldades os alunos encontram no campo de estágio?

10. Como você avalia a importância dos conteúdos ministrados nas disciplinas do curso em relação à:

Formação para o trabalho

Formação para a continuidade nos estudos

Se houver outro(s) item (ns), especifique-o(s).

11. Você considera que as disciplinas ministradas tanto na formação geral quanto na profissional oferecem fundamentação para a aprendizagem dos alunos no campo de estágio?

() SIM () NÃO () EM PARTE

Justifique:

12. Você percebe no campo de estágio a possibilidade de articulação entre os conteúdos da formação geral e da formação profissional?

() SIM () NÃO

Como?

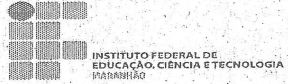
APÊNDICE E

RELAÇÃO DOS CURSOS OFERECIDOS PELO IFMA

| CURSOS TÉCNICOS | |
|-----------------------|---|
| INTEGRADOS | Técnico em Alimentos Técnico em Design de Produto Técnico em Design Gráfico Técnico em Eletrotécnica Técnico em Eletrônica Técnico em Informática Técnico em Telecomunicações |
| CONCOMITANTES | Técnico em Eletromecânica Técnico em Eletrotécnica Técnico em Mecânica Técnico em Metalurgia e Materiais |
| SUBSEQUENTES | Técnico em Análise Química Técnico em Edificações Técnico em Ferrovia Técnico em Saneamento Ambiental Técnico em Segurança do Trabalho Técnico em Portos Técnico em Programação de Computadores |
| ENSINO SUPERIOR | |
| CURSOS | Bacharelado em Sistemas de Informação Bacharelado em Engenharia Civil Bacharelado em Engenharia Elétrica Bacharelado em Engenharia Mecânica Licenciatura em Biologia Licenciatura em Ciências Agrárias Licenciatura em Física Licenciatura em Informática Licenciatura em Matemática Licenciatura em Química Tecnologia em Eletrônica Industrial com ênfase em: Informática Industrial; Telecomunicações e Eletrônica |
| PÓS-GRADUAÇÃO | |
| ESPECIALIZAÇÃO | Educação Ambiental e Gestão Participativa de Recursos Hídricos Processamento em Bicompostíveis Engenharia de Projetos Industriais |
| MESTRADO | Engenharia de Materiais |

ANEXOS

Anexo A – Termo de compromisso



Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís - Monte Castelo
 Departamento de Integração Escola Empresa
 Coordenadoria de Estágio

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO N° _____
Curso de Educação Profissional de Nível Médio

Pelo presente Termo de Compromisso de Estágio curricular sem vínculo empregatício, de acordo com a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, celebram entre si a Unidade Concedente aqui denominada _____, e o (a) estagiário(a) _____, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Curso _____, comparecendo como interveniente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Maranhão, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DAS CONDIÇÕES GERAIS:

a) O estágio deverá ter duração mínima em horas, conforme assinalado abaixo e de acordo com a matriz do curso do aluno(a), podendo ser prorrogado através de TERMO ADITIVO, desde que não ultrapasse o período de 1 (um) ano, conforme Resolução/ CEFET de nº 49/2007 em sua última revisão.

() 720h () 420h () 360h 300h () 240h () 200h () 180h ()

b) O estágio terá início no dia ____/____/____ e término no dia ____/____/____.

c) O(a) estagiário(a) estará sujeito ao seguinte horário:

De segunda à sexta-feira das ____ às ____ e das ____ às ____ horas.

d) A jornada de atividade do(a) estagiário(a) deverá estar compatível com suas atividades escolares, não podendo ultrapassar 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, exceto no caso em que o aluno já tenha cumprido toda a sua carga horária teórica disciplinar, conforme art.10 da Lei nº 11.788/08 e art.19 da Resolução CEFET de nº 49/2007 em sua última revisão.

e) O(a) estagiário(a) deverá desenvolver as seguintes atividades mínimas:

CLÁUSULA SEGUNDA - DA RESCISÃO:

O presente Termo de Compromisso será rescindido nas seguintes hipóteses:

I) Automaticamente, ao término do estágio.

II) Pelo não comparecimento do aluno ao estágio, por um período superior a 10 (dez) dias não justificados.

III) Por motivo disciplinar.

IV) A pedido do estagiário ou da Unidade Concedente, desde que o IFMA seja avisado com antecedência de pelo menos 1 (uma) semana, exceto em casos de força maior.

V) Quando do trancamento da matrícula pelo estagiário.

VI) Em caso de desistência do curso pelo estagiário.

PARÁGRAFO ÚNICO: As hipóteses pertinentes aos itens II, III e IV deverão ser pronunciadas através de comunicação escrita (**TERMO DE DISTRATO**).

CLÁUSULA TERCEIRA - DOS ENCARGOS SOCIAIS:

I) O presente estágio não acarretará vínculo empregatício, de qualquer natureza, entre o estagiário e a Unidade Concedente, nos termos de que dispõe o artigo 3º da Lei nº 11.788/2008.

II) Será garantido ao estagiário o seguro de acidentes no trabalho através da CIA Apólice N° _____

OBRIGAÇÕES DA UNIDADE CONCEDENTE

CLÁUSULA QUARTA:

A Unidade Concedente se compromete a conceder estágio ao aluno, fixando locais, data e horários em que se realizarão as atividades complementares para consolidar, na prática, os conhecimentos técnicos que deverão coincidir com o programa curricular a que está sujeito o estagiário, bem com indicar funcionário do seu quadro de pessoal para orientar, supervisionar e avaliar o estagiário.

CLÁUSULA QUINTA:

Caberá à Unidade Concedente o pagamento da bolsa no valor de R\$ _____ (opcional, de acordo com o artigo 12 da Lei nº 11.788/08).

CLÁUSULA SEXTA – DO RECESSO:

- a) É assegurado ao estagiário(a) sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1(um) ano, recesso de 30 (trinta) dias a ser gozado preferencialmente nas férias escolares (artigo 13 da Lei nº 11.788/08).
- b) O recesso deverá ser remunerado quando o(a) estagiário(a) receber bolsa ou outra forma de contraprestação (§ 1º do artigo 13 da Lei nº 11.788/08).
- c) Os dias de recesso serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1(um) ano (§ 2º do artigo 13 da Lei nº 11.788/08).

OBRIGAÇÕES DO ESTAGIÁRIO**CLÁUSULA SÉTIMA:**

O estagiário se obriga a cumprir, fielmente, a programação do estágio, comunicando-se em tempo hábil com a Unidade Concedente caso haja impossibilidade de fazê-lo.

CLÁUSULA OITAVA:

O estagiário responderá por perdas e danos conseqüentes da inobservância das normas internas da Unidade Concedente ou das constantes do presente Termo de Compromisso.

CLÁUSULA NONA:

O estagiário deverá comunicar ao IFMA qualquer fato relevante sobre seu estágio.

CLÁUSULA DÉCIMA:

O estagiário não deverá divulgar quaisquer informações, dados ou trabalhos reservados ou confidenciais de que tiver conhecimento no decorrer do estágio.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA:

O estagiário se obriga a cumprir, rigorosamente, as normas administrativas e, principalmente, aquelas que dizem respeito ao programa de estágio.

OBRIGAÇÕES DO IFMA**CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA:**

O IFMA designará um Professor Supervisor que acompanhará o desenvolvimento do plano de estágio por meio de visitas ao local de realização do estágio e contato com o estagiário e seu orientador.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA:

Caberá ao IFMA avaliar, através do Professor Supervisor, juntamente com o Orientador da Unidade Concedente, o Relatório Final elaborado pelo estagiário com base nas atividades executadas durante o período de estágio.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA:

O IFMA fornecerá, quando solicitado pela Unidade Concedente, informações acerca da vida escolar do estagiário.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA:

Caberá ao IFMA rescindir o presente Termo, no caso de trancamento ou desistência do curso pelo estagiário.

E por estarem de inteiro e comum acordo com as condições e com o texto deste Termo de Compromisso, as partes o assinam em 3 (três) vias de igual teor, cabendo a primeira via à Unidade Concedente, a segunda via ao Estagiário e a terceira via ao IFMA.

São Luís, ____ de _____ de _____.

Unidade Concedente
(Carimbo/Assinatura)

Estagiário(a)

Instituição de Ensino
IFMA

Anexo B – Plano de Estágio



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís Monte Castelo
Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias
Departamento de Integração Escola Empresa
Coordenadoria de Estágio

PLANO DE ESTÁGIO

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| CURSO | | |
| <input type="checkbox"/> TÉCNICO | <input type="checkbox"/> TECNOLOGIA | <input type="checkbox"/> SUPERIOR |

ESTAGIÁRIO

| | | |
|---------------|---------------------|------|
| Nome | | |
| Curso | Código Matrícula Nº | |
| Período/Série | RG | CPF |
| Endereço | | |
| Bairro | Cep | Tel. |
| Cidade | Estado | |

EMPRESA

| | | |
|----------|-----|------|
| Nome | | |
| Endereço | | |
| Bairro | Cep | Tel. |
| Cidade | | |

PROFESSOR SUPERVISOR

| | |
|------|------|
| Nome | Tel. |
|------|------|

ESTÁGIO

| | | |
|-------------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Área de Atuação | | |
| Início ____ / ____ / ____ | Término ____ / ____ / ____ | |
| Horário ____ às ____ / ____ às ____ | CH | • Diária • Total |

APRESENTAÇÃO

| |
|-------------------------|
| DATA ____ / ____ / ____ |
| _____ ESTAGIÁRIO |

APRECIÇÃO

| |
|---------------------------|
| DATA ____ / ____ / ____ |
| _____ PROF. SUPERVISOR |

APROVADO

| |
|--------------------------|
| DATA ____ / ____ / ____ |
| _____ COORD. DO CURSO |

Anexo C – Relatório de Atividades de Estágio



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MARANHÃO

Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís Monte Castelo
Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias
Departamento de Integração Escola Empresa
Coordenadoria de Estágio

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO

IDENTIFICAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

| | | |
|-----------|-------------------|-----------|
| Nome: | | |
| Curso: | Ano de conclusão: | |
| Endereço: | Nº: | |
| Bairro: | Cidade: | |
| Estado: | CEP: | Telefone: |

IDENTIFICAÇÃO DA EMPRESA

| | | |
|--------------------|---------|-----------|
| Nome: | | |
| Ramo de Atividade: | | |
| Endereço: | Nº: | |
| Bairro: | Cidade: | |
| Estado: | CEP: | Telefone: |

INFORMAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO

1. Período de realização: ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____

2. Forma de obtenção do estágio:

- Através do DIEE /IF-MA
 Agências de emprego
 Jornal
 Busca pessoal
 Outras

3. estágio realizado foi compatível com o curso concluído no IF-MA?

- Sim Não

4. Enquanto estagiário na empresa você se via como:

- Estudante assistido pela empresa
 Mão-de-obra barata
 Elemento que traz novas tecnologias

5. A empresa deu orientação antes da realização das tarefas?

- Sim Não. Orientador: _____

6. Você recebeu supervisão de estágio por parte do IF-MA?

- Sim Não. Supervisor: _____

7. Quantas vezes você foi visitado pelo professor supervisor?

_____ vezes

8. Cite os principais equipamentos que você utilizou durante o estágio.

7. Descreva as principais atividades desenvolvidas durante o estágio.

Obs.: Os alunos do Curso de Desenho Industrial deverão enriquecer este relatório, apresentando, em anexo, cópia ou original de atividades desenvolvidas durante o estágio.

10. As dificuldades encontradas durante o estágio foram:

- Falta de orientação por parte do professor supervisor do estágio.
 Falta de orientação por parte do supervisor técnico da empresa.
 Falta de conhecimentos técnicos.

11. Os conhecimentos adquiridos durante o curso facilitaram a sua adaptação em relação às tarefas executadas na empresa?

- Sim Não

12. A parte prática do ensino ministrado no IF-MA está:

- De acordo com as necessidades do mercado.
 Parcialmente de acordo com as necessidades do mercado.

13. Você aprendeu novas ou diferentes técnicas daquelas estudadas no seu curso?

- Sim Não Quais? _____

14. Você teve acesso ao acervo bibliográfico da empresa?

- Sim Não

15. Durante o estágio você fez algum curso extra?

- Sim Não Quais? _____

Após o estágio os alunos do IF-MA têm condições de competir no mercado de trabalho?

- Sim Não Justifique: _____

17. Expectativa de emprego ao final do estágio:

- () Imediato () A curto prazo () Não há vagas

18. Admitido ao final do estágio você foi lotado em qual setor?

Setor de _____

19. Avalie os itens abaixo com P (positivo) ou N (negativo) com relação ao IF-MA.

- () Disciplina () Matérias profissionalizantes () Cursos oferecidos
 () Corpo docente () Aulas teóricas () Integração Escola/Empresa
 () Cultura geral () Aulas práticas


20. Que cursos extracurriculares você gostaria de fazer para melhorar seus conhecimentos com relação à sua área de atuação?

21. Dê algumas sugestões que possam melhorar o processo ensino /aprendizagem.

São Luís, _____ de _____ de _____.

Assinatura do estagiário (a)

Anexo D – Ficha de Frequência e Avaliação de Desempenho de Estágio



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís Monte Castelo
Departamento de Integração Escola Empresa
Coordenadoria de Estágio

Ficha de Frequência e Avaliação de Desempenho do Estagiário

Estagiário(a): _____ Código: _____ Curso: _____
 Endereço: Rua, Av.: _____ Nº _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____ Telefone: _____ e-mail: _____

Empresa: _____ Ramo de Atividade: _____
 Endereço: Rua, Av.: _____ Nº _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____ Telefone: _____ e-mail: _____

Início: ____ / ____ / ____ Término: ____ / ____ / ____

| ANO | MÊS | DIAS ÚTEIS PREVISTOS | PRESENCAS | HORAS |
|--------------|-----|----------------------|-----------|-------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL | | | | |

Obs.: Esta ficha deverá ser preenchida somente pelos responsáveis da Empresa.

Anexo E - Avaliação

| AVALIAÇÃO | | |
|---|---|--|
| CONCEITOS | | |
| <p>A - EXCELENTE Todos os resultados foram alcançados, sendo que alguns excederam à expectativa face à superação de eventuais dificuldades. Contribuição acima do normalmente esperado.</p> <p>B - BOM Sob condições normais, todos os resultados foram alcançados. Contribuição efetiva e esperada.</p> <p>C - REGULAR Sob condições normais, foi alcançada a maior parte dos resultados previstos. Contribuição dentro dos limites razoáveis, embora necessite constante supervisão direta.</p> <p>D - INSUFICIENTE Sob condições normais, não foi alcançada a maioria dos resultados previstos. Contribuição abaixo dos limites satisfatórios.</p> | <p><input type="checkbox"/> Assiduidade</p> <p><input type="checkbox"/> Pontualidade</p> <p><input type="checkbox"/> Criatividade</p> <p><input type="checkbox"/> Interesse pelo Trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Iniciativa</p> <p><input type="checkbox"/> Relacionamento</p> | <p><input type="checkbox"/> Aplicação de Conhecimentos Técnicos</p> <p><input type="checkbox"/> Cuidado com Materiais e Equipamentos</p> <p><input type="checkbox"/> Senso de Organização</p> <p><input type="checkbox"/> Nível de Execução dos Trabalhos</p> <p><input type="checkbox"/> Liderança</p> <p><input type="checkbox"/> Capacidade de Planejamento</p> |
| <p>OBSERVAÇÃO:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | | |
| <p>_____</p> <p>Assinatura do Avaliado</p> | <p>_____</p> <p>Assinatura e carimbo do avaliador</p> | <p>São Luís, ____ / ____ / ____</p> |

Anexo F – Departamento de Integração

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MARANHÃOInstituto Federal do Maranhão - Campus São Luís - Monte Castelo
Departamento de Integração Escola Empresa
Coordenadoria de Estágio**Ilmo. Sr. Chefe do Departamento de Integração Escola Empresa**

_____ aluno (a)
desse Estabelecimento de Ensino, tendo concluído o Curso Técnico de _____
_____ no ano letivo de _____ e realizado
estágio no (a) _____ conforme relatório
apresentado, vem, mui respeitosamente, solicitar a V. S^a que se digne autorizar, a quem de direito,
a expedição de seu diploma, conforme Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

N. Termos,
P. Deferimento.

São Luís, de _____ de _____

Assinatura do Aluno(a)

Ribeiro, Silvia Fernanda Martins Dias.

Ensino Médio Integrado: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional. / Silvia Fernanda Martins Dias Ribeiro – São Luís, 2011.

173 f.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Maria José Pires Barros Cardozo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

1. Educação profissional - Estágio 2. Ensino médio integrado I. Título.

CDU 377 (812.1)