



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO CRUZ

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DE
ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES EM
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Salvador
2012

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO CRUZ

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DE
ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES EM
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes

Salvador
2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cruz, Alexandra Carla Prazeres de Azevedo.

A reconstrução dos saberes profissionais de alunos de cursos técnicos profissionalizantes em experiência de estágio / Alexandra Carla Prazeres de Azevedo Cruz. – 2012.

125 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Bueno Fartes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Ensino técnico – Estudo e ensino (Estágio). 2. Ensino profissional - Estudo e ensino (Estágio). 3. Formação profissional. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.246 – 22. ed.

ALEXANDRA CARLA PRAZERES DE AZEVEDO CRUZ

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DE
ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES EM
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção
do título de Mestre em Educação, Faculdade de
Educação da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora

Vera Lúcia Bueno Fartes – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia

Maria Couto Cunha _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Alessander Acacio Ferro _____
Doutor em Química USP - Ribeirão Preto pela Universidade de São Paulo
Faculdade de Tecnologia SENAI-CETIND

Salvador
2012

AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração desta dissertação, e em especial nos momentos em que me senti desmotivada, recebi a ajuda de muitas pessoas, e a todas elas quero agradecer de coração.

Primeiramente agradeço a Jeová pelas bênçãos e pela força que me deu para superar os mais diversos obstáculos.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram, e me confortaram quando eu mais precisei.

Ao meu marido, Roberto, por tudo.

À Jacilene, minha querida amiga de caminhada, que sempre demonstrou ser boa ouvinte e conselheira nos momentos mais oportunos da minha vida, seja dentro ou fora do âmbito acadêmico. E mais, sei que se não a tivesse conhecido, eu teria seguido outro rumo. A você Jaci deixo meu eterno afeto.

A Valéria, que tem torcido pelo meu sucesso e cuja amizade quero preservar.

À minha querida orientadora, Vera Fartes, que sido um anjo na minha vida. Uma pessoa especial, que vê seus orientandos como todo, como um ser integral, repleto de sentimentos, frustrações, expectativas, alegrias e ambições. Obrigada professora pela força, pelas palavras de incentivo e pela grande contribuição que tem sido as suas orientações no meu caminhar formativo.

Aos colegas do grupo GEPECT pelas orientações coletivas.

Às meninas da Secretaria da Pós-Graduação, pela disposição nos atendimentos quando solicitadas.

À coordenadora Virgínia, a secretária Andréia e a estagiária Edilene do IFBA pelo acolhimento e aos alunos estagiários do curso de Infraestrutura Urbana, Automação, Refrigeração e Mecânica pela participação nesta pesquisa.

À FAPESB pelo fornecimento da bolsa de estudos que garantiu o sustento financeiro necessário à realização desta dissertação de mestrado, bem como o repasse do recurso disponibilizado para garantir o rigor e a qualidade deste trabalho escrito.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente estiveram presentes durante os meus dois anos de mestrado, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional, me apoiando e torcendo pelo meu sucesso!

CRUZ, Alexandra Carla Prazeres de Azevedo. A recontextualização dos saberes profissionais de alunos de cursos técnicos profissionalizantes em experiência de estágio. 124f. il. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo compreender como os conhecimentos dos alunos dos Cursos de Infraestrutura Urbana, Automação, Refrigeração e Mecânica são adquiridos na escola e recontextualizados em suas funções desempenhadas durante a atividade curricular de estágio. O estágio tem possibilitado aos aprendizes o conhecimento prático da sua profissão de formação, e possibilita aos estudantes também o contato empírico com as disciplinas vistas em sala de aula. O objetivo da pesquisa é compreender como os alunos trabalhadores dos referidos cursos que estão em experiências de trabalho no estágio, mobilizam os saberes profissionais e os recontextualizam no desempenho das suas atividades de estágio. Os resultados obtidos evidenciaram que os alunos em experiências de trabalho no estágio recontextualizam seus conhecimentos, dando sentido ao que aprendem. As aprendizagens, frutos do convívio familiar, na interação com os outros e dos espaços formais da escola, tem ajudado estes sujeitos a lidarem com as situações de imprevistos e tem ajudado também no aperfeiçoamento de realizar suas atividades atribuídas no estágio e a adquirir novas aprendizagens.

Palavras-chave: Saber profissional, Conhecimento profissional, Recontextualização

CRUZ, Carla Alexandra de Azevedo Prazeres. The recontextualization of professional knowledge of students of technical courses in vocational training experience. 124f. il. 2012. Thesis (MA) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2012.

ABSTRACT

The research had as its object of study to understand how students' knowledge of Courses Urban Infrastructure, Automation, and Refrigeration Mechanics are acquired at school and recontextualized in their duties performed during the internship curricular activity. The stage has enabled learners practical knowledge of his profession training, and also enables students to contact with the empirical disciplines seen in the classroom. The objective of this research is to understand how students of those courses that workers are in work experiences on stage, raise the professional knowledge and recontextualize the performance of their internship activities. The results showed that students on work experience on stage recontextualize their knowledge, giving meaning to what they learn. The learning, the fruits of family life, in interaction with others and the formal spaces of the school, has helped these individuals to cope with unforeseen situations and has also helped in improving their activities assigned to perform on stage and acquire new learning.

Keywords: Professional know, Professional knowledge, Recontextualization

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Organização dos capítulos	12
Gráfico 2: Sexo dos estagiários	72
Gráfico 3. Idade dos estagiários participantes da pesquisa	74
Gráfico 4. Origem educacional dos pais	76
Gráfico 5. Expectativa em relação ao estágio	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO I – O CONHECIMENTO PROFISSIONAL E OS MOVIMENTOS DA RECONTEXTUALIZAÇÃO	
1.1. O CONHECIMENTO EM SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS	14
1.1.1. O conhecimento na concepção tradicional	15
1.1.2. O conhecimento na concepção democrática	17
1.1.3. O conhecimento na formação do novo perfil profissional	18
1.1.4. A aquisição do conhecimento profissional na contemporaneidade	20
1.2. DISCUTINDO O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO	25
 CAPÍTULO II – UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS	
2.1. CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS NO MUNDO MODERNO.....	29
2.2. O SABER NO PERCURSO FORMATIVO DO SUJEITO	32
2.3. REFLEXÃO SOBRE OS SABERES PROFISSIONAIS	34
 CAPÍTULO III – CONTEXTO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	
3.1. METODOLOGIA	40
3.2. O PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.3. CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS.....	46
3.4. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
3.5. CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DO IFBA	48
3.6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DAD.....	53
3.7. CARACTERIZAÇÃO DAS EMPRESAS EM QUE ATUAM OS ESTAGIÁRIOS E SUA ROTINA DE ESTÁGIO	56

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Parte I – Aspectos gerais da pesquisa

4.1. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	62
-------------------------------------	----

Parte II – Pondo em relevo a análise e o resultado da pesquisa

4.2. A FORMAÇÃO INTEGRADA	68
---------------------------------	----

4.3. RESULTADOS DA PESQUISA	70
-----------------------------------	----

4.3.1. Entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional	71
---	----

4.3.2. Aprender com os pares	83
------------------------------------	----

4.4. LIDANDO COM SITUAÇÕES DE IMPREVISTOS	90
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	98
--------------------------	-----------

APÊNDICES	104
------------------------	------------

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para alunos	105
---	------------

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para direção e orientadores de estágio	107
--	------------

APÊNDICE C – Termo de Consentimento	109
--	------------

ANEXOS	110
---------------------	------------

ANEXO A – Ficha do Aluno	111
---------------------------------------	------------

ANEXO B – Ficha de caracterização de experiência	112
---	------------

ANEXO C – Ficha de avaliação de estágio	113
--	------------

ANEXO D – Avaliação de desempenho do estagiário pela empresa	114
---	------------

ANEXO E – Guia para elaboração do relatório final do estágio curricular	115
--	------------

INTRODUÇÃO

Vivemos momentos de transformações. As transformações socioeconômicas ocorridas no final do século XX trouxeram consigo mudanças profundas no mundo do trabalho. Os trabalhadores, em consequência disso, acabaram por ter de adaptar sua força de trabalho a novas circunstâncias (trabalhadores prontos para correr riscos e altamente qualificados).

Nesse novo contexto, é necessário que os profissionais mobilizem os seus saberes de modo pertinente e no momento oportuno, em determinadas situações de trabalho, pois essa mobilização lhes possibilitará uma ação mais efetiva nas diferentes situações da prática profissional, como, por exemplo, situações de imprevisto, tão características no contexto atual.

É dentro desse cenário de mudanças e de novas demandas requeridas do trabalhador que está proposto o estudo sobre a mobilização dos saberes profissionais de alunos em estágio. Por se constituir numa proposta inovadora, criada em um cenário de novas exigências de qualificação dos trabalhadores, tomamos como referência os alunos de quatro cursos técnicos integrados do IFBA, no intuito de saber como esses alunos mobilizam e recontextualizam seus saberes em suas experiências de trabalho no estágio.

O interesse pelo tema é decorrente especialmente de pesquisa anterior – monografia de conclusão de curso¹ – realizada no Instituto Federal da Bahia – IFBA sobre um dos cursos ofertados pela instituição. Nesse trabalho, durante as entrevistas realizadas, percebemos que os alunos estavam muito inquietos por não estarem ainda estagiando, pois consideravam que, no estágio, poderiam colocar em prática o que viam em sala de aula, podendo estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática. Essa questão nos despertou o desejo de investigar como esses e outros alunos de outros cursos mobilizariam os conhecimentos aprendidos em sala de aula no desempenho do estágio.

¹ Desafios e possibilidades do curso de especialização de docentes para atuar no Proeja do CEFET/BA.

Diante disso, nos debruçamos em leituras sobre o tema, que nos possibilitaram novas indagações: Como os saberes teóricos adquiridos pelos alunos trabalhadores (estagiários) dos Cursos Técnicos do IFBA são mobilizados e recontextualizados em experiência de trabalho no estágio? Como estes alunos estagiários mobilizam seus saberes profissionais para lidar com imprevistos em sua prática profissional? Que significados atribuem a tais saberes? A rotina e as atividades exercidas pelo estagiário no seu ambiente de trabalho lhes possibilitam colocar em prática seus saberes adquiridos/produzidos na vivência e na formação educacional? Como conciliam e compartilham os saberes entre os membros do(s) grupo(s) onde estagiam? Estas questões nortearão o trabalho.

O **objetivo geral** é compreender como os alunos trabalhadores dos Cursos Técnicos de Infraestrutura Urbana, Automação, Refrigeração e Mecânica, que estão em experiências de trabalho no estágio, mobilizam os saberes profissionais e os recontextualizam no desempenho de suas atividades no estágio.

Para melhor apresentar o estudo realizado, essa dissertação foi estruturada em quatro capítulos e uma consideração final. (Figura 1)



Gráfico 1: Organização dos capítulos
Fonte: Própria

No **primeiro capítulo**, a discussão se dá em volta das subcategorias, Conhecimento Profissional e Recontextualização. No **segundo capítulo**, é feita uma reflexão sobre o processo de construção e mobilização dos Saberes Profissionais; que traz, no seu bojo, as temáticas “saber” e “saberes profissionais”. O **terceiro capítulo** descreve o contexto e os aspectos metodológicos da pesquisa, que inclui a metodologia, o percurso metodológico, as principais características históricas do contexto empírico da pesquisa, os sujeitos pesquisados e os instrumentos de coleta de dados. No **quarto capítulo**, é abordado o estágio supervisionado e os cursos de Infraestrutura Urbana, Automação, Refrigeração e Mecânica, seguido das análises dos dados coletados.

Nas **considerações finais**, de forma resumida, houve um resgate das reflexões desenvolvidas em torno dos quatro capítulos da referida dissertação. E, nas **referências** é mostrado o quadro teórico que subsidiou este trabalho.

Consideramos que o estudo sobre os saberes profissionais e como esses saberes são mobilizados e recontextualizados no trabalho por alunos em experiências de trabalho em estágio poderão contribuir para futuras discussões e reflexões sobre o tema, proporcionando assim um conhecimento mais consistente sobre a temática em questão.

CAPÍTULO I

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL E OS MOVIMENTOS DA RECONTEXTUALIZAÇÃO

*Todo homem, por natureza,
tem o desejo de conhecer.
Aristóteles*

O objetivo do capítulo consiste em compreender a temática do conhecimento profissional. Para tanto, torna-se propício entender o que é conhecimento, visto que sua concepção tem sofrido modificações no decorrer dos anos. O tema *conhecimento* tem assumido um papel de grande relevância social, principalmente no que diz respeito ao perfil requerido do trabalhador. No final, será feita uma discussão sobre a recontextualização do conhecimento profissional, tão importante neste contexto atual. Estas discussões tornam-se pertinentes, uma vez que possibilitará a compreensão de como se dá a mobilização e a recontextualização dos saberes profissionais dos alunos dos cursos técnicos do IFBA que estão em experiência de estágio.

1.1. O conhecimento em suas diferentes perspectivas

Outrora, acreditava-se que o conhecimento advinha do espírito, e que ensinar era o processo através do qual esse conhecimento era expresso, exteriorizado; ou que o conhecimento era exterior aos indivíduos, e que ensinar se constituía em passar este conhecimento de fora para dentro deles, em um processo de internalização (Camargo, 2004).

Hoje já se sabe que o conhecimento se constrói da relação dos seres humanos entre si, consigo e com o mundo.

Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão (MORIN,

2009, p. 104). Conhecer é dar sentido à realidade, procurar a verdade sobre as coisas.

Para que haja conhecimento, uma teia de relações está envolvida. É preciso haver um **sujeito** (homem) para conhecer; **algo para ser conhecido** (o objeto de conhecimento), que é o mundo exterior representado no pensamento do homem; o **processo** (o ato de conhecer), que envolve a interação do ser humano com o mundo exterior; e o **resultado**, que é o conhecimento propriamente dito – a compreensão da realidade – que pode ser comunicado aos outros (SILVA, 1999, p.119).

Embora existam vários tipos e formas de conceber o conhecimento, nos preocupamos em abordar apenas duas concepções: a concepção tradicional e a concepção democrática, trazidas por Barreto (2006).

1.1.1. O conhecimento na concepção tradicional

Na concepção tradicional, o conhecimento é visto como absoluto, pronto e acabado, sendo inerente ao objeto a ser conhecido.

Até meados do século XX, quem frequentava a escola em busca do conhecimento, eram, predominantemente, os filhos das famílias de classes médias e altas da sociedade.

A escola ensinava o que ela considerava necessário aos membros destas elites. Visava contribuir para que os jovens pudessem participar da sociedade de forma compatível com suas origens e posições sociais. Deviam saber o necessário para não ficarem inferiorizados junto aos seus pares. (BARRETO, 2006, p.8).

Estes jovens estavam destinados a mandar. Para isso, conhecimentos como o domínio da linguagem e retórica assumiam um lugar de prestígio. Eram conhecimentos valiosos, para quem precisava convencer e garantir a obediência. Em contrapartida, os conhecimentos ligados ao fazer eram secundários e/ou desnecessários, afinal, futuramente, estes estudantes teriam o poder e os recursos necessários para mandar fazer.

Nesse contexto histórico, não há como negar o forte cunho ideológico presente neste espaço formativo. A educação assumiu um de seus papéis mais cruéis – de reprodutora de classes sociais. O conhecimento servia às elites, isto é, classe que ocupava uma melhor situação social, para quais, mudar a sociedade não era uma de suas prioridades. O conhecimento perde, neste caso, a motivação transformadora da sociedade e passa a ser apenas de manutenção e eventual melhoria. (BARRETO, 2006, p. 8).

Na visão tradicional, o conhecimento está voltado somente para os especialistas, como inventores, pesquisadores, cientistas etc. São eles que produzem o conhecimento. É rara a permissão de pessoas comuns na produção do conhecimento. Também se imagina que alguns espaços como universidades, laboratórios e empresas especializadas sejam locais privilegiados para esta produção.

Nessa concepção, o conhecimento também está atrelado à memorização. Primeiro decora, depois aprende – o que, na verdade, está posto de forma equivocada, pois o processo acontece de forma inversa: quando refletimos, aprendemos e só então memorizamos.

Ela (memorização) serve para guardar a maior quantidade possível de conhecimentos, reproduzindo o que vai sendo produzido e divulgado pelos especialistas.

É considerado bom aluno ou aluna quem souber as respostas na “ponta da língua”. Sinal que o esforço realizado para “decorar” tornou dispensável gastar tempo pensando para responder. (BARRETO, 2006, p. 9)

Diante de tais questões, vimos que o conhecimento, na visão tradicional, não contempla muitas características e necessidades do mundo de hoje. A escola passou a ser procurada como nunca havia sido antes. Surgiram novas demandas que a visão tradicional de conhecimento não abarcava: jovens e adultos retornando às escolas com intuito de obter conhecimentos que lhes permitissem a inserção e/ou reinserção no mercado de trabalho, crescimento de outros níveis e modalidades de ensino, entre outros. Certamente, a visão tradicional de conhecimento já não era mais suficiente para dar conta das novas necessidades a serem supridas pela escola.

1.1.2. O conhecimento na concepção democrática

O conhecimento, como dito anteriormente, envolve a relação que o sujeito estabelece consigo, com os outros e com o mundo. Esta relação o torna diferente, ao mesmo tempo em que vai tornando o mundo diferente.

Na visão democrática, visão compartilhada nesta pesquisa, o pensar e o agir são necessários na produção de conhecimento. É pensando nas soluções dos problemas que ações são selecionadas. Postas em prática, novas pistas e novas reflexões vai emergindo, o que faz reiniciar o ciclo do pensar e agir. Este movimento cíclico permite que novas informações sejam incorporadas e novos conhecimentos sejam construídos. Portanto, não é só pensando e não é só agindo que se constrói o conhecimento, mas, na articulação entre dois. A dinâmica do agir-pensar-agir, ou, usando a expressão de Schon (2000), ação-reflexão-ação, se dá quase que simultaneamente.

Outro elemento básico para o conhecimento é que ninguém aprende sozinho. O processo de conhecer se faz na relação com os outros. O conhecimento dos outros repercute no conhecimento do sujeito; e os do sujeito, repercutem no conhecimento dos outros, mesmo quando o sujeito não se dá conta disto. Esta interdependência entre as pessoas levou Paulo Freire (1981, p. 79) a afirmar que “ninguém ensina ninguém, ninguém tampouco se educa sozinho”.

Pensando que conhecer se dá no coletivo, se faz relevante lembrar que a variedade de saberes do coletivo interfere significativamente nas possibilidades de aprender de todos. Os múltiplos olhares nascidos das diferentes experiências vividas pelos alunos contribuem para crescimento das possibilidades de compreender o que está sendo estudado. Os alunos em situação de estágio, por exemplo, vivenciam essa troca enriquecedora de experiências, pois, no momento em que o professor estiver abordando algum assunto na sala de aula, ele poderá compartilhar suas vivências obtidas no estágio com os seus colegas.

Eu sempre gosto de pegar os alunos que estão estagiando para eles passarem algumas experiências das empresas deles, para poder... enriquecer um pouco mais a aula... A gente troca conhecimentos, eu gosto de fazer isso para interagir. (Diretor de relações empresariais comunitárias)

O novo aprendizado só se torna possível mediante os conhecimentos anteriores. O novo conhecimento supera o conhecimento menos completo e serve de base para a construção de um novo mais elaborado. Nesse sentido, pode-se dizer que o conhecimento que se tem é sempre fruto de conhecimentos anteriores e semente de novos conhecimentos.

Quando falamos em novo conhecimento, não estamos atribuindo juízo de valor, ou seja, valorizando um conhecimento em detrimento ao outro. Entendemos o novo conhecimento aqui como uma etapa importante do processo, como uma parte que complementa o todo.

Nesta mesma linha de raciocínio, remetemos à discussão entre teoria e prática. A capacidade de relacionar teoria e prática se torna relevante em qualquer situação de formação profissional (MELLO 1999 apud AZZI, 2000, p. 169). A articulação entre as duas é fundamental para promover o movimento cíclico entre fazer, pensar e conhecer. Pensá-las separadamente não favorece a construção e reelaboração de novo(s) conhecimento(s). O conhecimento teórico é imprescindível para o profissional, mas não o bastante. Ele deve estar necessariamente próximo da prática, quase que se confundido com ela (FREIRE, 1998).

Em face do exposto, vimos que a concepção democrática de conhecimento tem buscado acompanhar as mudanças que estão ocorrendo no mundo moderno. Hoje, já não basta ter domínio de alguns conhecimentos acumulados. É preciso saber enfrentar as adversidades e exigências das transformações aceleradas da ciência e das demandas de conhecimento com capacidade de buscar soluções em situações imprevistas no exercício do trabalho.

1.1.3. O conhecimento na formação do novo perfil profissional

Até algum tempo atrás, o conhecimento coexistia com os sistemas de produção e de trabalho taylorizados e relativamente estáveis. As qualificações requeridas do trabalhador neste período eram: especialização na execução de uma das operações envolvidas na produção de um bem, grande habilidade motora e disposição para cumprir ordens, conhecimento aprofundado de parcela mínima do trabalho dentro do

processo de produção, capacidade para executar tarefas prescritas, e habilidade de repetir um pequeno número de gestos predeterminados e fixos com rapidez e margem mínima de erro.

A gradativa mudança deste modelo de trabalho, visível principalmente a partir da década de 1980, a partir das frequentes modificações, tanto nos meios produtivos, como nos contextos sociais mais amplos, e a própria precarização do emprego e do trabalho contribuíram para o surgimento de novos discursos, como os da passagem da “qualificação à competência”.

Segundo Zarifian (2001, p. 60), competência significa:

[...] a tomada de iniciativa e de responsabilidade por parte do indivíduo, demonstrando inteligência prática frente às situações, transformando conhecimentos já adquiridos. Seria, além disso, a capacidade de mobilizar uma rede de colaboradores para a resolução de eventos ou incidentes ocorridos no processo produtivo ou de prestação de serviços, partilhando responsabilidades e benefícios.

Para o sociólogo Philippe Perrenoud (1999), o termo competência é definido como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para este mesmo autor, a competência pode ser construída desde a escola, pois é um lugar de aprendizagem que retrata situações reais e complexas.

Assim, já não basta ter uma qualificação para um dado posto de trabalho, mas ter competências para acompanhar as mudanças incessantes antes mencionadas. Com isso, a partir da década de 1990, o estatuto do saber-bagagem fragilizou-se, passando da noção do saber como patrimônio cognitivo universal para a noção de um saber contextualizado, efêmero e permanentemente atualizável através de sistemas de formação contínua (ZARIFIAN, 1991).

O perfil do trabalhador deve ir além da dimensão puramente técnica. Ele agora precisa conhecer as diferentes etapas da produção, ser criativo e crítico em todo o processo de trabalho, tal como entende Deluiz (2004, p. 74):

O trabalho repetitivo, prescrito, é substituído por um trabalho de arbitragem, onde é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação à dada situação concreta de trabalho. [...]

ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades.

Pochmann (2000) acrescenta:

[...] no mundo do trabalho, exigem novos conhecimentos científicos e tecnológicos que estariam associados às demandas empresariais de um trabalhador “polivalente, multifuncional, ou seja, com maior capacidade motivadora e habilidades laborais adicionais no exercício do trabalho”. (POCHMANN, 2000, p. 48).

Nesse contexto, é menos relevante o saber universal para se incidir nas dimensões locais e contextuais emergentes nas comunidades sociais e organizacionais, cujas características, para além de singulares, são particularmente permeáveis a alterações sistemáticas. O conhecimento é fundamentalmente indutivo e emergente dos contextos e dos sujeitos concretos, menos teórico e mais experiencial (SILVA, 2007, apud LIMA, 2010).

Dessa forma, é indispensável que os estudantes, futuros profissionais, aprendam efetivamente a mobilizar seus saberes com vistas ao contexto do exercício profissional, já que essa mobilização lhes possibilitará intervir eficazmente diante das exigências e das necessidades postas no fazer profissional para o qual estão se preparando.

1.1.4. A aquisição do conhecimento profissional na contemporaneidade

Para abordar esta temática, lançamos mãos das ideias e contribuições de Tardif para caracterizar o conhecimento profissional.

Tardif (2006) aponta alguns fatores que podem ser caracterizados como conhecimentos profissionais, a saber:

a) Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados. São conhecimentos que, na maioria das vezes, são adquiridos na universidade;

- b) Os conhecimentos profissionais estão voltados para a solução de situações problemáticas e concretas;
- c) Somente os profissionais possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, por serem, em princípio, os únicos capazes de dominá-los e de fazer uso deles;
- d) Só os profissionais são capazes de avaliar os trabalhos de seus pares;
- e) Os conhecimentos profissionais requerem sempre uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas num processo de reflexão (autonomia e discernimento) para que o profissional possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. É o que Schön (2000) chama de “construção do problema” em oposição à “resolução instrumental do problema”, que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias. O profissional consegue estabelecer situações novas de construção de conhecimento através da relação com o meio social, com outros objetos e com outros indivíduos.
- f) Os conhecimentos profissionais necessitam de uma formação contínua. Esta formação coloca os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias na sua atuação profissional.
- g) E, é de inteira responsabilidade do profissional o uso que faz do seu conhecimento.

A construção do conhecimento para Polanyi (1996, apud FARTES, 2000) se dá a partir do envolvimento e compromisso pessoal que os sujeitos estabelecem com os objetos, o que ele denomina de “residir em”. Significa que saber algo é estar em constante processo de aprendizagem. O “casamento” entre a objetividade científica e a troca de experiência que os sujeitos estabelecem em suas relações sociais contribui para formação do conhecimento profissional.

Segundo Polanyi, o conhecimento se classifica em explícito (aberto) e tácito (individual), como se segue:

- ✓ Explícito: pode ser expresso em linguagem formal e sistêmica e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, especificações técnicas, manuais etc. Isso é feito nas instituições, por intermédio de diferentes meios tecnológicos e pedagógicos. A idéia é codificada, podendo ser processada, transmitida e armazenada de forma relativamente fácil.
- ✓ Tácito: muito difícil de ser expresso por meio de palavras e é adquirido através de processos internos (experiência, intuições ou talentos individuais). É altamente pessoal e difícil de ser formalizado, pois envolve questões subjetivas. A transferência deste para as demais pessoas só é possível através de contatos diretos (conversas informais). Nas instituições, podem ser visto como conhecimento tácito os pressentimentos e as habilidades pessoais de cada um na empresa.

Para explicitar melhor as dimensões do conhecimento, autores têm utilizado a metáfora do iceberg. A parte visível do iceberg é o conhecimento explícito, fácil de ser encontrado e reconhecido. A parte submersa, sendo a maior parte do iceberg, é o conhecimento tácito, difícil de ser visto e explicado. Segundo (Polanyi, 1996, apud FARTES, 2000), sabemos mais do que aquilo que somos capazes de dizer, de expressar.

Apesar de haver separação nas suas definições, estes conhecimentos são interdependentes. Isso por que, para descodificar e produzir o conhecimento explícito, recorreremos ao tácito; e todo o conhecimento tácito contém algum explícito.

Os novos conhecimentos são articulados com conhecimentos adquiridos em experiências anteriores por meio do *continuum* experiencial, que caracteriza a aprendizagem na teoria proposta por Dewey. O *continuum* experiencial é representado pelo fluxo: situação > problema > indagação > reflexão > nova situação. Dewey (1980, apud FARTES, 2000) descreve a aprendizagem como um “processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência”. Nesta perspectiva, ele formulou dois princípios: o da continuidade e o da interação. É no princípio de continuidade que está o modo interativo de se relacionar das pessoas entre si e com o mundo a partir da ação, experimentação, experiência. Assim, para esse autor, é a experiência que:

Envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. (DEWEY, 1976, apud FARTES, 2000, p. 86)

Já o princípio da integração envolve o caráter dinâmico de toda experiência dentro de um dado contexto. A experiência só ocorre porque o sujeito está inserido em um ambiente e aí interage com outros sujeitos e com objetos ali existentes.

Dewey (1979, apud FARTES, 2000) advoga que há uma conexão orgânica entre experiência e aprendizagem. Essa conexão possibilita experiências educativas e outras deseducativas. Uma experiência é educativa quando permite ao sujeito refletir sobre uma situação e aprender. Por outro lado, uma experiência deseducativa pode ocorrer em duas situações: uma é quando o indivíduo não consegue refletir sobre a situação, o que limita a sua aprendizagem; e a outra é quando a experiência que mantém o indivíduo preso à rotina o desencoraja a buscar novas experiências: “Daí, o problema central da educação alicerçada em experiência: a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes”. (DEWEY, 1979, apud FARTES, 2000).

A teoria da investigação de John Dewey fundamentou o trabalho de Schön, na qual a aprendizagem é enfatizada através do fazer. Não se pode ensinar ao alunado aquilo que é necessário saber, porém, se pode instruir:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 25)

O autor embasa-se nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é espontâneo e implícito, sendo materializado e expressado no exercício profissional através do saber-fazer (conhecimento tácito). A reflexão na ação permite ao profissional aprender e (re) significar sua prática através da análise de sua própria atividade profissional.

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. O homem, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado. A construção do conhecimento é vista como uma interação mediada por várias relações e por outros sujeitos sociais. Assim, em todo e qualquer processo de aprendizagem está incluso aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre eles.

A construção do conhecimento não se dá apenas pela ação do sujeito sobre a realidade, mas também a partir da mediação feita por outros sujeitos, na troca de saberes, de experiências. E é justamente a partir desta mediação com seus pares que se realizam os processos de aprendizagem.

O aprendizado é constante. O sujeito, em suas experiências, mobiliza os conhecimentos que aprende, sejam eles científicos (formais) ou pessoais (tácitos). O indivíduo interpreta aquilo que aprende e estabelece relação de novos conhecimentos com conhecimentos já adaptados à sua cognição. E, no processo de interação, esses conhecimentos são utilizados para aprender, elaborar novos conceitos a partir dos conceitos que já possui, independente do grau de conhecimento que tenha a respeito de determinado assunto. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que haja uma mediação.

É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. (CHARLOT, 2005, p.45).

A linguagem também assume relevância, uma vez que fornece os conceitos e as formas de organização do real, e estabelece a mediação entre o sujeito (ser humano) e o objeto do conhecimento (algo para ser conhecido). A linguagem, enquanto sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie, pois, é por meio dela que há a transmissão e mobilização de conhecimento.

No que tange ao processo de interação social, Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: o real, adquirido ou formado; e o potencial, onde aponta a capacidade de o sujeito aprender com outra pessoa. Com a abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que o sujeito pode fazer sozinho e

o que é capaz de fazer com a intervenção do outro), ocorre a potencialidade para aprender (não é igual para todas as pessoas). A interação permite que os atores comuniquem e prossigam suas trocas, interpretando a respectiva linguagem e atos. (COULON, 1995, p. 28).

Para Caria (2006 apud Machado, 2011, p. 3), como a escola veicula apenas uma das formas de conhecimento, é da maior importância valorizar a "maneira pela qual os atores sociais mobilizam, utilizam e aprendem os conhecimentos de diferentes tipos e origens nos processos cotidianos de interação", uma vez que a reflexão sobre a modernidade se tornou mais complexa ao se reorientar para a "análise do sistema de interdependências e dos lugares de fronteira/intermediação que se desenvolvem e se constroem nos processos sociais de divisão social do conhecimento"

Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados e essa relação ocorre a partir das interações e da linguagem, na qual oportuniza a transmissão, a mobilização e a recontextualização dos conhecimentos e saberes profissionais.

1.2. Discutindo o conceito de recontextualização

Vários autores contribuem para a compreensão do conceito de recontextualização, dentre eles, Basil Bernstein.

O termo recontextualização é utilizado por Bernstein (1996) com o intuito de explicar o processo de transformação, que se opera no discurso produzido no contexto primário. A partir de sua apropriação, o discurso é relacionado a outros discursos, de forma seleta, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

O contexto primário descrito por Bernstein refere-se ao processo em que um texto é desenvolvido e posicionado em um dado contexto. É no campo intelectual formado pelos pesquisadores que se cria, se modifica e se transforma novas ideias; e no qual os discursos especializados são desenvolvidos, modificados e transformados. É o campo da produção dos discursos educacionais e suas práticas, criados pelas posições, relações e práticas.

O movimento cíclico de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, juntamente com as experiências vividas pelo sujeito vão sendo recontextualizados no seu ambiente de trabalho. De acordo com Pais (2002, p. 35-38): [...] quando o sujeito passa a ter um domínio sobre um determinado saber, é possível desencadear uma ação mais transformadora, geradora de novos saberes”.

A recontextualização supõe a possibilidade de se fazer usos diferenciados de normas, procedimentos e compreensões do processo de trabalho, que modificam a forma do conhecimento (de formal para tácito), passando de uma lógica de instrumentalidade no uso do conhecimento para uma lógica da autonomia e do saber, que significa conhecimento como processo, em que o conhecimento subordina-se a uma epistemologia prática (CARIA, 2006). No entanto, para haver o processo de recontextualização, torna-se necessário refletir, argumentar, propor novas definições e alternativas para si, baseadas nos novos paradigmas. Dessa maneira, tanto a autonomia como a reflexão sobre e na ação são alguns dos pressupostos dessa dinâmica.

No que diz respeito à reflexão, Perrenoud (2000) salienta que, para formar um profissional reflexivo, é preciso, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências. Nesta perspectiva de proporcionar o desenvolvimento de competências reflexivas de ressignificação dos discursos e dos saberes, a autoformação continuada apresenta-se como condição imprescindível para o desenvolvimento da recontextualização dos saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas profissionais, implicando alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, e refletindo positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes de trabalho.

Na modernidade, os indivíduos precisam explicar a si mesmo como constroem sua prática, suas experiências, sua influência no contexto em que vive. Essa reflexividade, quando ocorre, define a autonomia dos atores tornando-os sujeitos já que os mesmos não podem ser enclausurados no seu papel (DUBAR, 2001). Por meio do exercício de uma prática reflexiva sobre e nas ações que realiza, e por

meio da autonomia é que o indivíduo se sente mais preparado para lidar com as situações de imprevisto.

A recontextualização está relacionada com o fato de o profissional, por meio do exercício e de uma prática reflexiva, atuar nas Zonas Indeterminadas da Prática (Schön, 2000); ou seja, o profissional precisa mobilizar seus saberes, agir e tomar decisões de modo pertinente e, no momento oportuno, em situações de imprevistos e incertezas no espaço de trabalho – problemas característicos da contemporaneidade.

As situações de imprevistos, definidas por Donald Schön (2000) como Zonas Indeterminadas da Prática, são caracterizadas pelas incertezas, singularidade e conflitos de valores. Por meio do exercício e de uma prática reflexiva, os profissionais lidam com essas situações. A solução encontrada para o problema corresponde com as experiências, histórias passadas e interesses do sujeito. A ação efetivada é uma concepção de mundo que o sujeito traz, é o reflexo da construção do saber pela prática profissional e pelo seu itinerário pessoal e social. Portanto, é importante valorizar as experiências vivenciadas, pois só é possível refletir e (re) criar novos conhecimentos, considerando a historicidade dos sujeitos.

A prática reflexiva mencionada por Schön (2000) é baseada nos pressupostos da ação/reflexão/ação. Este processo somente pode ser obtido pelos profissionais mediante a movimentação dos mesmos. É quando o autor parte do princípio de que é essencial pensar o que se faz enquanto se está fazendo. O autor conceitua três diferentes reflexões:

- **Reflexão na ação:** é o pensar no meio da ação, sem interrompê-la, que provoca a reformulação do que está sendo feito, pois o profissional vivencia situações que extrapolam suas experiências prévias; tendo, porém, o conhecimento como base para a ação;
- **Reflexão sobre a ação:** consiste na análise retrospectiva da ação, almejando descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado, ou seja, permite repensar e construir novas estratégias para uma nova ação.

- **Reflexão sobre a reflexão na ação:** é o processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e construir sua forma pessoal de conhecer.

Estas noções de reflexão definidas por Schön (2000) se complementam e se inter-relacionam. Para esse autor, o objetivo é garantir que o profissional seja sujeito de sua própria ação, que possa traçar novas estratégias de ações mais conscientes e de qualidade. É neste processo de reflexão dos saberes que ocorre a recontextualização trabalhada por Basil Bernstein, conforme visto anteriormente.

Os campos recontextualizadores trazidos por Bernstein (1996) têm como principais atividades criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico. Estes campos são identificados como campo recontextualizador oficial e campo recontextualizador pedagógico.

O campo recontextualizador oficial é simbolizado pelo Estado, que tende a moldar o discurso pedagógico a partir do conhecimento oficial construído por seus agentes especializados, o qual traz a sua marca ideológica, traduzida em formação moral, motivações e aspirações controladas. Já o campo recontextualizador pedagógico é representado pelas escolas, e pode ser incorporado total ou parcialmente pelo campo recontextualizador oficial.

O mesmo pode ser dito da ação dos estagiários. Na sala de aula (dentro de um contexto), o aluno, através das disciplinas, vai compondo o seu arcabouço teórico. Quando este mesmo aluno vai para o estágio e desempenha suas atividades (outro contexto), ele coloca em prática seu conhecimento formal (processo de transmissão); que, por sua vez, terá um novo sentido. Porém, seus conhecimentos serão incorporados de forma total ou parcial, de acordo com a sua realidade, com a necessidade real que lhe é exigida.

No próximo capítulo, será discutido a temática Saber Profissional, que é o foco do nosso trabalho. Cabe ratificar que o processo de recontextualização discutido nesta pesquisa ocorre a partir da mobilização dos conhecimentos profissionais e da mobilização dos saberes. Segundo D'Ávila e Sonnevile (2008), os saberes são mobilizados sobre situações dilemáticas ou de conflitos com vistas às respostas impostas no cotidiano.

CAPÍTULO II

UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

*Os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, usando uma expressão que preferimos, saberes do trabalho, saberes no trabalho.
Maurice Tardif.²*

O capítulo tem por objetivo compreender a construção e a mobilização dos saberes profissionais, nesse contexto de novas demandas e programas de qualificações profissionais. Na discussão aqui tecida, convém ressaltar que os alunos, participantes dessa pesquisa não são vistos como profissionais, apesar de, muitas vezes, exercerem as mesmas funções de um trabalhador efetivo. Porém, partimos do princípio que estes alunos se encontram em uma trajetória pré-profissional e que o estágio é um local que permite a construção e reconstrução da aprendizagem destes estudantes. Este ambiente propicia também ao aluno mobilizar seus saberes, fortalecer e/ou modificar sua identidade profissional. Cabe ainda destacar que abordamos a temática saberes profissionais com um viés de escolarização e não no sentido restrito de ocupação.

2.1. Contextualizando a discussão dos saberes profissionais no mundo moderno

Vivemos momentos de transformações. Conceitos como saberes profissionais marcam o nosso momento atual. Bauman (2001) chama de “modernidade líquida” essa nova fase da modernidade.

² TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In Revista Brasileira da Educação. N.13, jan/fev/mar/abr. São Paulo: ANPED, 2000.

A centralidade dessa sociedade moderna não se encontra propriamente no dinheiro, e sim no seu uso, no ato de consumo, os bens e os serviços que se pode conseguir com ele.

Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é a condição ‘sine qua non’ de toda liberdade individual; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ‘ter identidade’. (BAUMAN, 2001, p.98)

Giddens (1991), para descrever este panorama atual, prefere utilizar a terminologia modernidade alta ou tardia ou ainda modernização reflexiva. Para este teórico, estamos vivendo uma época coberta de incertezas, riscos e descontinuidades: incertezas criadas pelas várias situações de riscos às quais está submetida a sociedade contemporânea; risco de uma guerra nuclear ou de um desastre ecológico; e descontinuidades que podem ser observadas na questão do tempo e do espaço, e na aceleração do ritmo de mudança intrínseco das instituições modernas.

Nas culturas pré-modernas, espaço e tempo estavam plenamente relacionados. Sempre foram vinculados no agir cotidiano:

O cálculo do tempo que constituía a base da vida cotidiana, certamente para a maioria da população, sempre vinculou tempo e lugar [...] Ninguém poderia dizer a hora do dia sem referência a outros marcadores socioespaciais: ‘quando’ era quase, universalmente, ou conectado a ‘onde’ ou identificado por ocorrências naturais regulares. (GIDDENS, 1991, p. 25).

Com a invenção do relógio no século XVIII, houve a separação do tempo e do espaço. A questão do tempo-espaço tornou-se fundamental para o entendimento da vida social moderna, pois é possível notar o dinâmico ritmo de mudança da modernidade em todas as esferas da sociedade, e, sobretudo, a partir do advento e emprego de novas tecnologias. Com a “globalização” e as novas formas de comunicação, as transformações sociais penetram em todo o globo virtualmente.

A globalização trouxe consigo mudanças nos vários setores da sociedade, como o tecnológico, o econômico, o político e o social. As pessoas, em consequência disso, acabaram tendo que mudar sua forma de relacionar-se com o mundo, consigo e com os outros. Nessa direção, as pessoas se mexem para buscar novas formas de ser no mundo.

A expressão globalização advém do termo global, que, por sua vez, se refere a globo, mundo, terra. Antes, cada país se preocupava apenas com ele mesmo. Atualmente, não se pode ignorar que é parte integrante de um mundo “sem fronteiras”.

Um exemplo da globalização, da queda das fronteiras entre países, foi a crise financeira internacional deflagrada em setembro do ano de 2009. A crise afetou a vida dos trabalhadores em todo mundo e custou ao Brasil algo como R\$ 186 bilhões. O PIB³ brasileiro encolheu 0,2% no ano de 2009, causando assim, naquele semestre, a recessão⁴ brasileira (WAINER, 2010).

Giddens (2001 apud Torres, 2010) vê a globalização como ação à distância, como desenvolvimento de novas texturas de experiência no tempo e no espaço e a transformação da vida cotidiana. Há uma interdependência cada vez maior entre o espaço global e o local. O que o sujeito faz no seu dia a dia tem consequências globais, e o que acontece no nível global tem consequências pessoais.

O local encontra-se de tal forma conectado ao global que influencia e é influenciado por este, como nota Giddens (1997, p. 23):

Poucas pessoas, em qualquer lugar do mundo, podem continuar sem consciência do fato de que suas atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas, por acontecimentos ou organismos distantes.

Nesse contexto de mudanças, passou-se a configurar um novo perfil de trabalhador. Hoje, os profissionais estão em constante movimento de manter, transformar, construir, desconstruir, criar, recriar, interpretar e reinterpretar as informações, conceitos e significados. Esse processo dinâmico contribui para o engajamento de novas oportunidades de construção, reconstrução do conhecimento bem como a mobilização e recontextualização dos saberes profissionais em exercício efetivo de trabalho. Nesse cenário, é preciso compreender o conceito de saber profissional considerado fundamental para este estudo.

³ Produto interno bruto – PIB. É um dos indicadores mais utilizados na macroeconomia com o objetivo de mensurar a atividade econômica de um país, um estado, ou uma região. Ele revela o valor de toda a riqueza gerada no país.

⁴ Situação em que existe queda da atividade econômica, como aumento do desemprego, diminuição dos lucros, redução da produção, etc.

2.2. O saber no percurso formativo do sujeito

A discussão sobre saber tem sido objeto de estudos entre os pesquisadores. É um assunto que tem granjeado visibilidade e importância no âmbito acadêmico, mas antes de continuarmos a discussão teórica, vamos primeiramente definir como apresentamos os termos *saber* e *conhecimento* neste estudo, já que entre os autores que tratam de saberes, há certa alternância quanto ao uso destes termos. Nesse sentido, ombreamos com Fiorentini (1998), que estabelece uma diferença entre saber e conhecimento.

[...] ‘conhecimento’ aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; ‘o saber’, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas e formais de validação (p.312).

Corroboram com este argumento, Beillerot e Caria. Para Beillerot (1998 apud Loureiro, 2009), o saber depende da relação entre a língua e as ações no campo de uma determinada prática social. Para Caria (2011), embora divergindo um pouco em não fazer uso conceitual distinguido, no curso de extensão em Introdução à Etnossociologia do Conhecimento Profissional⁵, diz: “Não distingo conceitualmente conhecimento profissional e saberes, mas quando abordo o conhecimento abstrato uso o termo conhecimento profissional, quando abordo prática profissional uso o termo saberes”.

O saber é compreendido, neste trabalho, a partir de uma perspectiva pluralista, pois “existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico” (LOPES, 1999, p. 96).

Dessa maneira, concordamos em dizer que o conceito de saber é amplo, pois engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes construídos durante a formação acadêmica e anterior a esta também, não podendo ser aceita a idéia de

⁵ Curso de extensão em Introdução a Etnossociologia do Conhecimento Profissional, realizado na Faced no período de 26.07 a 04.08.2011.

que é inato ou a priori, haja vista que está relacionado à experiência, à ação de cada um.

O saber, por estar em constante transformação, é evolutivo, não tem fim. O que era válido há um século atrás pode não ser mais hoje. Assim, os saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (TARDIF, 2006).

Charlot (2005) considera impossível se pensar em uma definição para saber sem se pensar em um sujeito, mas não qualquer sujeito, e sim uma pessoa envolvida em uma determinada relação com o saber, cuja existência só se dará mediante o engajamento do sujeito em uma atividade. O autor refere-se ao termo *sujeito* como um ser humano que tem desejos (e é movido por eles), mas que também é envolvido em relações sociais. Se constitui em um ser aberto a um mundo que não se reduz ao presente momento. É um ser social que ocupa uma posição em um mundo social. É singular, tem história, que interpreta o mundo dando sentido a ele e à posição nele ocupada, caracteriza-se em um exemplar único da espécie humana.

É com base nesse princípio que Charlot (2005, p.61) tem a seguinte definição para saber:

[...] o saber 'está sob a primazia da objetividade', mas é uma informação de que o sujeito se apropria, (...). O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em 'quadros metodológicos'. Pode, portanto 'entrar na ordem do objeto', e tornar-se então, um 'produto comunicável', uma informação disponível para outrem.

O saber é uma construção histórica e coletiva, que está sob a primazia da subjetividade, é o resultado de experiências pessoais ligadas a uma atividade, sendo desse modo intransmissível. O saber, sob o seu ponto de vista, são informações (exteriores ao indivíduo) das quais o sujeito se apropria.

Pinto (2001, pp. 65-67) caracteriza o saber a partir de uma perspectiva ingênua e outra crítica. Visto por uma perspectiva ingênua, "o saber se apresenta como um conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos, históricos. É produto do espírito puro, sem relação causal, de parte da realidade do mundo, ou somente com uma

relação do tipo ocasional ou apriorista”. Na concepção crítica, entre outros atributos, o saber é relativo; e como tal, não pode ser generalizado para diversas culturas, espaços e tempos. Está contido num constante processo de produção, transformação e reelaboração na interação e na troca de experiências.

Nessa perspectiva de analisar o saber, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes profissionais ganham impulso e começam a aparecer na literatura. Vale considerar que, no contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática saberes profissionais tem se mostrado uma área um tanto recente, que vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

2.3. Reflexão sobre os saberes profissionais

A partir da Epistemologia da Prática Profissional (TARDIF, 2006), é que temos uma melhor visão sobre os saberes profissionais. Esta teoria parte do princípio de que os saberes profissionais são saberes trabalhados, laborados, incorporados no exercício profissional, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos sujeitos. O trabalho é uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.

A finalidade de uma epistemologia da prática é revelar quais saberes são utilizados efetivamente pelo sujeito para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. Busca também compreender como estes saberes são integrados, incorporados, aplicados e transformados em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2006).

O autor acima citado situa o saber a partir de seis fios condutores. O **primeiro** é o saber e trabalho – são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações no cotidiano. O **segundo** fio condutor diz respeito à diversidade do saber, pois entende que o saber é plural, heterogêneo; por envolver, no próprio exercício da ação, conhecimentos e um saber-fazer bastante variado e, normalmente, de natureza diferente.

A noção de saber tem um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes do docente, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2002, p. 60)

Nesta perspectiva, os saberes profissionais não formam um repertório unificado de conhecimentos em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino. Eles são, antes, ecléticos e sincréticos (em sua efetivação, são compostos por muitas “teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades do trabalho, mesmo que pareçam contraditórias). Sua relação com os saberes é a utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. A realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. A prática profissional é heterogênea aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados.

O saber no **terceiro** fio condutor, denominado de “temporalidade”, é adquirido através do tempo, no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, sofrendo alterações ao longo do tempo. No **quarto** fio condutor, a “experiência de trabalho” enquanto fundamento do saber; significa que os saberes são oriundos da experiência do cotidiano do trabalho, são alicerces da prática e da competência profissional. O **quinto** fio condutor expressa a ideia de “trabalho interativo”, um trabalho em que o sujeito se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O **sexto** e último fio, “saberes e formação profissional”, é proveniente dos anteriores, pois leva em conta os saberes dos sujeitos e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Tendo como base esses fios condutores, Tardif (2006) reitera que os saberes são provenientes de diferentes fontes e que os sujeitos estabelecem diferentes relações com eles. Os saberes são adquiridos a partir da socialização profissional, e são compartilhados pelos membros da equipe.

[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2006, p. 36)

Assim, o referido autor dividiu os saberes em: i) saberes da formação profissional: caráter inicial na formação acadêmica; ii) saberes disciplinares: são transmitidos pela universidade como disciplinas; iii) saberes curriculares: são discursos, objetivos,

conteúdos e métodos para nortear o trabalho (projeto político pedagógico, planos de ensino das disciplinas etc.); iv) saberes experienciais: são saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar suas tarefas, haja vista que estes saberes são frutos de suas experiências de trabalho e na troca de experiência com colegas.

Os saberes profissionais também são considerados personalizados e situados, porque são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Em outras palavras, os saberes profissionais estão incorporados em uma situação de trabalho à qual devem atender. Usando as palavras de Giddens (1987 apud TARDIF, 2000), o que existe é a contextualidade dos saberes profissionais.

Os saberes profissionais são indissociáveis da experiência em situação de trabalho. Por isso, o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição (um dado conhecimento para aplicação mecânica ou instrumental). O profissional tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. De modo geral, os saberes profissionais são, pois, “saberes da ação, trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho e mobilizados sobre as situações dilemáticas ou de conflitos com vistas às respostas impostas no cotidiano”. (D’ÁVILA e SONNEVILLE, 2008, p. 38)

Para que os saberes profissionais sejam produzidos, é necessário que o sujeito parta de saberes já fundados, pois, como nos diz Pais (2002, p. 38), “[...] quando o sujeito passa a ter um domínio sobre um determinado saber, é possível desencadear uma ação mais transformadora, geradora de novos saberes”. Portanto, fica evidente a temporalidade do saber, que é adquirido através do tempo e que vai sofrendo alterações ao longo do tempo.

Tomando como base o aluno em experiências de trabalho no estágio, pode-se dizer que: serve-se de sua cultura pessoal (provém de sua história de vida e de sua cultura profissional anterior); apoia-se em certos conhecimentos formais (adquiridos nas escolas); lastreia-se no conhecimento tácito (adquiridos através de

experiências); fundamenta-se em conhecimentos veiculados pelos programas, guias e manuais e baseia-se em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho e na experiência de colegas.

No fulcro dessas discussões, é oportuno também destacar que os saberes profissionais estão encravados, apropriados, incorporados e subjetivados em uma situação de trabalho à qual devem atender. Usando as palavras de Giddens (1987 apud Tardif, 2002), poderíamos falar aqui de contextualidade dos saberes profissionais. São saberes difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Por isso, o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição. O profissional tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. São produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Tardif (2006) explica que a atividade profissional deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos. Os indivíduos são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações.

Os saberes profissionais estão relacionados como os sujeitos mobilizam e utilizam seus saberes em diversos contextos do trabalho cotidiano. Não basta o profissional conhecer suas atividades desempenhadas no trabalho, é preciso que ele saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação. Caria (2010) também se posiciona:

O saber profissional parte daquilo que é o domínio prático das situações, que permite improvisar (*habitus*) face a um imprevisto, e procura mobilizar (por transferência de conhecimento, cf. Frenay, 1996 e Meirieu & Develay, 1996) rotinas do fazer e reportórios de experiência situados, por comparação entre situações relativamente semelhantes; comparações que serão sempre dependentes da intersubjectividade (CARIA, 2010, p. 176).

O ato de lidar com as situações imprevistas, por sua vez, passa pela relação com o saber. Quando falamos em saber, falamos de todas as vivências acumuladas, que fazem com que cada indivíduo tenha um determinado saber, a partir de inúmeras

referências. Charlot (2005) enfatiza a importância de levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza.

Os saberes obrigatoriamente incluem os conhecimentos acadêmicos, mas não se resumem a eles. Os saberes mobilizados em ação não são geralmente ensinados em sua formação inicial, até mesmo porque a universidade não teria condições de prever as diversas situações que os futuros profissionais atuariam. São, no entanto, produzidos na prática, nas rotinas e nos casos especiais, mas não somente no viver tais rotinas, mas na reflexão que estas situações possibilitam.

Nesse âmbito, torna-se relevante discorrer sobre o assunto mobilização dos saberes. A mobilização e o processo de construção de novos saberes se dá a partir da troca de experiências, dos conhecimentos profissionais e das vivências individuais e coletivas. O conceito de mobilização, na visão de Charlot (2005, p. 45), refere-se à dinâmica interna, remete à ideia de movimento, e só acontece quando os sujeitos atribuem sentido às suas ações. Assim, para que um aluno desempenhe suas atividades de estágio, precisará mobilizar-se e, para isto, a situação deve lhe “tocar”, o desejo de aprender deve estar presente neste processo. Mobilizar os saberes inclui se apropriar de um saber relativamente novo ou reelaborar um saber pré-existente.

Le Boterf (1994, apud Fleury, 2004) compara saber-mobilizar a competência. Para este autor, possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos. Em outras palavras, a mobilização exerce-se em situações complexas, que exigem do sujeito estudar o problema antes de resolvê-lo. Para tanto, faz-se necessário determinar os conhecimentos pertinentes a reorganizá-los em função da situação, preencher as lacunas e/ou extrapolá-las.

Com base nesses fundamentos, pode-se dizer que o fator ação constitui-se também como um importante elemento aglutinador na mobilização de saberes profissionais. A base desta ação inclui, de forma implícita, as experiências, os percursos formativos e profissionais, e a trajetória do sujeito. Erickson (1986, MARTUCCI, 2001) aponta que as ações são baseadas em opções de interpretação de

significado, sempre abertas para a possibilidade de reinterpretação e mudança. Pelo autor, as interpretações de significado são causais nas reações e nas relações sociais; são resultados de escolhas humanas, construídas através de sucessivas articulações na cadeia de interação social.

Complementaremos dizendo que está implícito, na mobilização do saber, o caminhar trilhado pelo indivíduo. Este caminhar é permeado de construções e reconstruções de conhecimentos, que traz no seu bojo uma constante movimentação, variável conforme a necessidade da utilização dos mesmos.

No próximo capítulo, veremos o desenho metodológico da pesquisa utilizada neste estudo. O desenho metodológico está aqui pautado em um esquema de que é, conforme Mercado-Martínez (2004) como circular ou como aproximações sucessivas que conta com a flexibilidade na utilização dos procedimentos a serem adotados. De acordo com esse esquema, a coleta de dados contribui para uma melhor definição do objeto de estudo e aprofunda, no decorrer da análise, os aspectos que ainda se demonstram confusos ou contraditórios. (MERCADO-MARTÍNEZ, 2004 apud LIMA; MIOTO, 2007).

CAPÍTULO III

CONTEXTO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Métodos considerados bons podem ser um desastre para quem não conhece seus fundamentos e em decorrência, não sabe como manejar suas técnicas. Um método razoável pode trazer ótimos resultados desde que tenhamos consciência de seus limites e busquemos estratégias para superá-los.⁶

Este capítulo apresenta a base metodológica da pesquisa realizada, na qual utilizamos o método descritivo, voltado para focalizar o assunto por meio da metodologia qualitativa. Apresenta também o local e os participantes da pesquisa.

3.1. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido com um enfoque qualitativo, e adotado como opção metodológica, o estudo de caso.

Neste estudo, compartilha-se da opinião de Moreira (2002), para quem a abordagem qualitativa foca-se no ser humano enquanto agente, cuja visão de mundo é o que realmente interessa. Este autor destaca algumas características da pesquisa qualitativa, como:

Foco na interpretação, ênfase na subjetividade, flexibilidade do processo de conduzir a pesquisa, orientação para o processo e não para o resultado, preocupação como o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência, reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (MOREIRA, 2002, p. 59).

⁶ RAPOSO, Mariana. **Guia para a ação alfabetizadora**. Serviço Social da Indústria, Brasília: Sesi, 2003. 100 p.

De acordo com Marli André (1995), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais – que, por sua vez, se fundamentava numa perspectiva positivista do conhecimento – deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. O historiador Dilthey (apud ANDRÉ, 1995), foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. Ele afirma que por outro lado, quando se estuda história, o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. E que, além disso, o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão.

Então, com base nessas considerações, ele sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto, levando em consideração cada mensagem desse texto e suas inter-relações. Segundo Marli André, Weber também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa ao destacar a compreensão como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física. Ela coloca que, para Weber, o foco de investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações; pois, tanto quanto Dilthey, ele argumenta que, para compreender esses significados, é necessário colocá-los dentro de um contexto.

Assim, conforme Marli André, é com base nesses princípios que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de naturalista ou qualitativa, porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. É o estudo do fenômeno em seu acontecer natural e, porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa, defendendo uma visão holística dos fenômenos, ou seja, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A abordagem qualitativa tem suas raízes teóricas na fenomenologia, ainda conforme essa autora. A fenomenologia dá ênfase aos aspectos subjetivos do comportamento

humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Assim, o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, MARLI, 1995).

Sobre o método fenomenológico, Antonio Carlos Gil (1999), diz que tal método, como foi apresentado por Edmund Husserl (1859-1938), propõe-se a estabelecer uma base segura, liberta de proposições, para todas as ciências. Ele diz que para Husserl, as certezas positivas que permeiam o discurso das ciências empíricas são “ingênuas”. A suprema fonte de todas as afirmações racionais é “consciência doadora originária”. Vem então daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: “avançar para as próprias coisas”, de modo a entender “coisa” por simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência. A fenomenologia não se preocupa, de acordo com Gil, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí.

Desse modo, a intenção da fenomenologia é proporcionar uma descrição direta da experiência da forma como ela é, sem considerar a sua gênese psicológica e as explicações causais que os especialistas podem dar. Gil diz que, do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia explicações em termo de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, para a fenomenologia, não há uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações (GIL, 1995). Esse autor diz ainda que a fenomenologia ressalta a ideia de que o mundo é criado pela consciência, o que implica o reconhecimento da importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, ao contrário do positivismo que retifica o conhecimento, ou seja, transforma-o num mundo objetivo de “coisas”. (GIL, 1999, p.33).

Sobre o estudo de caso, Gil (1995, p. 59,60) ressalta que ele permite o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo o conhecimento amplo e

detalhado da realidade estudada. E Carvalho (2008, p. 132) acrescenta que o estudo de caso é

[...] uma estratégia de pesquisa utilizada em ciências sociais e tem como objetivo promover uma investigação empírica (fora de laboratórios) de um fenômeno social que se deseja compreender em sua complexidade, conhecendo mais profundamente suas características e o contexto no qual se manifesta, para que possam implementar as ações necessárias.

Há diferentes posicionamentos que relatam as origens do estudo de caso. Conforme Ventura (2007, p. 384), o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e psicológica, com a análise de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Acreditava-se que a exploração intensa de um único caso permitiria um conhecimento sobre o fato estudado. Sobre isso, Sanches Peres e Santos (2005, p. 110) dizem que:

De acordo com Becker (1993), a medicina pode ser considerada a primeira disciplina a utilizar estudos de caso em larga escala na atividade científica. Inicialmente as pesquisas que adotavam essa estratégia metodológica apresentavam um enfoque prioritariamente diagnóstico e tinham como foco basicamente à análise de um sujeito específico ou de determinados grupos clínicos.

Já para Chizzotti (2006 apud VENTURA, 2007), o estudo de caso como modalidade de pesquisa teve início nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago; e, posteriormente, seu uso foi ampliado para estudo de eventos, organizações, grupos e comunidades. Hoje, o estudo de caso é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento (ANDRÉ, 1995).

Segundo Gil (1995), a origem do estudo de caso é bastante remota, e se relaciona ao método introduzido por Laugdel no ensino jurídico nos Estados Unidos. Sua disseminação está ligada, contudo, à prática psicoterapêutica e ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades.

Hoje, o estudo de caso tornou-se uma das modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. No entanto, é necessário ressaltar que os estudos de caso também podem ser empregados em pesquisas quantitativas visto que, em determinadas áreas do conhecimento, a quantificação de dados é imprescindível

para a análise em profundidade do objeto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 apud PERES; SANTOS, 2005, p. 111).

Para Peres e Santos (2005), o fato de as pesquisas médicas, pioneiras na utilização de estudos de caso, visar à identificação e à compreensão dos fatores associados à origem e à evolução de doenças privilegiando, na maioria das vezes, a abordagem qualitativa, contribuiu para que alguns autores acreditassem que o estudo de caso presta-se basicamente a análises qualitativas.

No que se refere à utilização do método, Yin (2005) expõe que o estudo de caso é adequado para responder às questões do tipo como e porque, se configurando como uma estratégia que deve ser escolhida quando se examina acontecimentos contemporâneos, em que não se pode manipular comportamentos relevantes.

Para Bonoma (1985 apud BRESSAN 2000, p. 2) o método do estudo de caso é útil,

"[...] quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre".

Assim, por considerarmos que se trata do estudo de uma realidade específica, onde se investigará o fenômeno, levando-se em conta os aspectos subjetivos do comportamento humano, a pesquisa ora apresentada está sendo proposta com uma abordagem fenomenológica, na modalidade qualitativa, do tipo estudo de caso.

3.2. O percurso metodológico

A presente pesquisa foi realizada em cinco etapas. A primeira constituiu-se de um levantamento bibliográfico, a fim de obter subsídios teóricos e legais que permitissem um maior aprofundamento da temática estudada e permeassem as principais categorias teóricas que nortearam o trabalho, a saber: saberes profissionais como categoria central, conhecimento profissional e recontextualização como subcategorias. Após esse levantamento, foi feita uma seleção das principais obras e documentos que posteriormente foram lidos, analisados e sistematizados através de fichamentos.

A realização desta pesquisa bibliográfica para Marconi e Lakatos (1999) não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Segundo Cadorin (2002), para a pesquisa bibliográfica, é importante seguir os seis passos da leitura sistemática, que são: reflexão sobre o tema, seleção das unidades de leitura, coleta de informações, resumo, reescritura e análise crítica. Acrescentado esses feitos, foram incluídos no trabalho fichamentos e resenhas com o escopo de possibilitar uma maior reflexão em relação ao tema proposto. Essa leitura sistemática serviu de alicerce para interpretar, reinterpretar o texto lido e acrescentar a minha contribuição.

Na segunda etapa, foram construídos os instrumentos de pesquisa – os roteiros semiestruturados de entrevista – que são compostos de questões sobre o aluno-estagiário, suas atividades realizadas, como estes mobilizam seus saberes profissionais, e como lidam com imprevistos em suas experiências de trabalho no estágio.

Na terceira etapa, foi feito contato com os responsáveis pelos cursos de Infraestrutura Urbana, Automação, Refrigeração e Mecânica⁷, a fim de solicitar-lhes autorização para realizar o estudo com os alunos em experiência de estágio. Nesse momento, foi explicado o objetivo da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados. Após a permissão, foi levantada, junto com outra colaboradora da instituição, uma lista de alunos que estão estagiando na sua área de formação. Foram feitos também contatos com os alunos relacionados para obter o consentimento dos mesmos em relação ao estudo. Nesta mesma etapa, foi feito contato também com o diretor de relações empresariais comunitários e com quatro orientadores de estágio dos referidos cursos para obter entrevistas.

Na quarta etapa, foram estabelecidos contatos com os discentes buscando verificar a disponibilidade dos mesmos em participar da pesquisa. Nessa etapa, foram realizadas doze entrevistas presenciais, que aconteceram no espaço acadêmico do IFBA, gravadas⁸ e posteriormente transcritas, e três entrevistas via e-mail por

⁷ A escolha dos citados cursos se deu em função de os alunos em situação de estágio estudarem nesses cursos.

⁸ Para a gravação das entrevistas foi utilizado o gravador digital.

questão de localização e problemas familiares. É importante considerar que cinco dos quinze alunos entrevistados já cumpriram devidamente os créditos e se encontram na produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

A quinta etapa consistiu na sistematização e análise dos dados coletados na pesquisa de campo, à luz da revisão bibliográfica, e na redação do texto final da dissertação.

3.3. Campo empírico da pesquisa – principais características históricas

Para a realização deste estudo, escolhemos o Instituto Federal da Bahia – IFBA, campus Salvador, pelo seu reconhecimento no âmbito da formação profissional no Estado, e desse modo, cabe aqui conhecer um pouco a instituição e sua história.

A história do Instituto Federal da Bahia iniciou-se no ano de 1910, com a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, que oferecia educação profissional para a população carente. A priori, cinco cursos foram disponibilizados como: alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria.

Com o artigo 37 da Lei nº 378 de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices, passou a ser denominada como Liceu Industrial de Salvador. Essa mudança foi o reflexo do processo de expansão do ensino profissionalizante no âmbito federal, a qual garantia novos cursos e unidades ampliadas. Esta lei elevou o ensino profissionalizante ao nível secundário.

Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu passou a ser chamado de Escola Técnica de Salvador em função da aplicação da Lei nº 4.127, que estabelecia as bases de organização para o estabelecimento de ensino industrial. Nessa época, a Instituição implantou os seus primeiros cursos técnicos: Curso em Desenho de Arquitetura, Desenho de Máquinas e Eletrotécnica.

Em decorrência da Lei nº 4.759 de 20/08/1965, as escolas profissionalizantes deveriam ser qualificadas de federais e ter a denominação do seu respectivo estado, assim, a Escola Técnica de Salvador passou a se chamar de Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA).

Em 1993, entra em vigor a Lei nº. 8.711, que delimita a fusão ETFBA e CENTEC, se transformando em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA. Essa incorporação forneceu ao CEFET nível superior, e colocou em prática a verticalização do ensino, com a oferta de cursos profissionalizantes de segundo grau, graduação e pós-graduação.

Além da mudança institucional, administrativa e acadêmica, a transformação em CEFET também trouxe uma proposta de expansão para outras áreas da Bahia, através das Unidades Descentralizadas (Uneds). Em 1994, o CEFET-BA implanta a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada em Barreiras. Em 1996, foram implantadas as UNEDs de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis. Essa expansão foi pensada a partir da atuação econômica de cada cidade dentro da sua região, em atinência às demandas locais, aumentou assim a rede de empresas que mantinham contato direto com o CEFET e aprimorou a atuação acadêmica dessa instituição.

A partir de 29 de Dezembro de 2008, com a promulgação da Lei nº. 11.892, os antigos Centros Federais, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às universidades, passam a compor a Rede Federal de Ensino Profissional, passando o CEFET à condição atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Atualmente, o IFBA tem campi com cursos de nível médio e superior, distribuídos em diversas cidades do estado da Bahia: Salvador (sede), Barreiras, Valença, Eunápolis, Vitória da Conquista, Santo Amaro, Simões Filho, Porto Seguro, Camaçari, Jequié, Feira de Santana, Irecê, Jacobina, Paulo Afonso, Seabra e Ilhéus.

3.4. Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são quinze alunos estagiários distribuídos nos cursos de Infraestrutura Urbana, Automação, Refrigeração e Mecânica, quatro professores orientadores de estágio dos referidos cursos e um diretor de relações empresariais comunitárias do IFBA.

A escolha dos alunos participantes desse estudo justifica-se pela disponibilidade dos mesmos em participar desta pesquisa e por realizarem o estágio em sua área de formação. Já os orientadores foram escolhidos pelo fato de acompanharem pedagogicamente os alunos durante a sua trajetória no estágio, como enfatiza um deles: “O coordenador de estágio acompanha a parte pedagógica do estágio, a parte técnica do exercício do estágio”. No que concerne ao diretor de relações empresariais comunitárias a opção em inseri-lo na pesquisa teve em vista as atividades que permeiam seu trabalho. O seu setor analisa a parte contratual e visa integrar todos os cursos técnicos e superiores. É neste momento que parcerias com empresas e agentes integradores são estabelecidas. Conforme expressa o Diretor de relações empresariais comunitários:

A gente tem parcerias com empresas e com agentes integradores, IEL, Ciee, Ânima, Super Estágios, todos os agentes integradores de empresas relacionados com cada um dos cursos técnicos e superiores.

Ainda de acordo com este profissional, o IFBA entra em contato com as empresas e com os agentes integradores e vice-versa por meio de telefone, e-mail, visitas e reuniões de trabalho. Após este contato, a instituição de ensino divulga as vagas para estágio na rede interna com as coordenações dos cursos e nos murais do espaço escolar e os alunos então se candidatam.

3.5. Caracterização dos cursos do IFBA

Para atingir o objetivo proposto deste estudo, utilizamos quatro cursos técnicos do IFBA, cuja caracterização segue abaixo:

- **Curso Técnico em Infraestrutura Urbana**

O curso vincula-se a área de Construção Civil. O Técnico em Infraestrutura Urbana é um profissional apto para atuar, sob supervisão de profissional de nível superior, na elaboração de projetos e planejamento de obras e execução (gerenciamento do processo de produção, operacionalização e manutenção dos sistemas implantados), manutenção e recuperação de obras de infraestrutura urbana (rede viária e saneamento urbano). Para isto, deve desenvolver competências gerais relativas à

sua formação enquanto cidadão e profissional, e competências e habilidades específicas ligadas a sua atuação como Técnico em Infraestrutura Urbana.

O técnico poderá atuar em instituição pública, privada e do terceiro setor, empresas de engenharia e de arquitetura, escritórios de projetos, imobiliárias e construtoras.

No que concerne à infraestrutura, para a realização do curso, a Unidade-Sede conta com seis salas de desenho, cinco salas de Audiovisual, cinco laboratórios: Topografia; Solos e Materiais de Construção; Ensaio Tecnológicos; Prática profissional; Física, Biologia e Química; Informática e uma Biblioteca.

- **Curso Técnico em Automação e Controle Industrial**

O Curso Técnico de Automação e Controle Industrial está vinculado à área de Indústria e sub-área de Manutenção. O Técnico desse curso terá uma formação com ênfase em manutenção dos sistemas e instrumentos diversos envolvidos num processo industrial químico, petroquímico e de petróleo, do mais simples ao mais complexo e atual, sem perder de vista o seu desenvolvimento enquanto empreendedor.

Dessa forma, com base nos dados adquiridos, define-se o perfil do técnico a ser formado, conforme descrito a seguir: conhecer os princípios de medição das diversas variáveis de um processo industrial e o princípio de funcionamento dos diversos tipos de medidores; ter conhecimentos e habilidades no manuseio de ferramentas e acessórios utilizados em automação; possuir conhecimento básico de supervisão em manutenção; estar comprometido com a confiabilidade e segurança do trabalho executado; possuir iniciativa, senso de responsabilidade, capacidade de supervisão e de trabalhar em grupo; conhecer controle avançado e suas aplicações; possuir boa capacidade de liderança e conhecimentos aplicados sobre aquisição de dados e redes; ter conhecimentos sobre controle contínuo e discreto e suas principais características; ser capaz de adaptar-se às mudanças tecnológicas e exigências do mercado.

O técnico poderá atuar em diversas áreas, como a automobilística, eletrônica, mecânica, química, entre outras, realizando atividades ligadas à integração de processos mecânicos e eletrônicos.

O curso dispõe de dezessete laboratórios: Medição das Variáveis Industriais (MVI - Novo); Medição das Variáveis Industriais (MVI - Antigo); Controle das Variáveis Industriais (CVI - Novo); Controle das Variáveis Industriais (CVI - Antigo); Automação; Sistemas Elétricos; Medidas Elétricas; Eletrônica Digital; Eletrônica Industrial; Eletrônica Analógica; Automação Pneumática (Mecânica); Automação Hidráulica (Mecânica); Informática; Física; Química; Biologia e Biblioteca.

- **Curso Técnico em Refrigeração e Climatização**

O curso de Refrigeração e Climatização está vinculado à área de Indústria. O aluno após construir as competências e o conjunto de habilidades necessárias para sua formação profissional estará apto a: conhecer a área industrial, seus segmentos e ocupações; identificar instalações, máquinas e equipamentos; interpretar fluxogramas/desenhos técnicos e elaborar croquis à mão-livre; interpretar e aplicar normas técnicas e procedimentos pertinentes; utilizar conhecimentos de matemática, física e química termodinâmica para resolver problemas práticos ligados a refrigeração industrial; identificar, avaliar e quantificar recursos necessários à execução de manutenção em sistemas de refrigeração industrial como mão-de-obra, produtos, serviços, materiais, ferramentas, máquinas e equipamentos; especificar métodos e procedimentos adequados à execução de serviços de manutenção em sistemas de refrigeração industrial solicitados; especificar e recomendar peças de reposição para máquinas e equipamentos de refrigeração.

O técnico deste curso pode atuar em indústrias, estabelecimentos comerciais e residenciais, e oficinas de refrigeração comercial, industrial e automotiva.

Em relação à infraestrutura o curso dispõe de uma sala de desenho, três oficinas: Máquinas Operatrizes Universais; Soldagem; Conformação Mecânica e vinte Laboratórios: Automação; CNC (CAD/CAM); Automação; Ensaio Não Destrutivo; Metrologia; Metalografia; Refrigeração (em montagem); Hidráulica; Eletroeletrônica; Informática para Mecânica; Eletrônica Digital; Eletrônica Geral; Informática; TV e Telefonia, Eletrônica Industrial e Geral; Eletrônica Geral e Industrial; Máquinas Elétricas, Comandos Elétricos; Medidas Elétricas; Automação II; Eletrotécnica Aplicada, Manutenção Elétrica; Automação Contínua; Ensaio Destrutivo e Biblioteca.

- **Curso Técnico em Mecânica**

O curso de Mecânica está vinculado à área de Indústria. A princípio, o Técnico em Mecânica poderá assumir responsabilidades inerentes à execução de atividades relativas à sua área de formação, sob a supervisão de profissional mais experiente, o qual determinará sua autonomia com base no nível de complexidade da tarefa a ser realizada.

As atividades executadas, dentre outras, prevêem: planejamento de manutenção de equipamentos e unidades industriais; orçamento de serviços e materiais para manutenção; interpretação e ou supervisão de serviços de manutenção industrial e de ensaios dinâmicos, mecânicos e tecnológicos em máquinas ou equipamentos; acompanhamento da montagem e de instalações de equipamentos e máquinas em plantas industriais; acompanhamento do desempenho de equipamentos e máquinas em operações e ou em paradas de plantas industriais.

O Técnico em Mecânica poderá atuar em qualquer tipo de indústria que utilize máquinas e equipamentos mecânicos, como por exemplo, indústria automobilística, naval, química, petroquímica, alimentícia, metalúrgica, dentre outras, além de empresas prestadoras de serviços de manutenção industrial. Pode auxiliar na elaboração de projetos de equipamentos mecânicos e prestar assistência técnica na compra, venda e utilização de máquinas e outros equipamentos especializados.

Em relação à infraestrutura, o curso dispõe de três oficinas: Máquinas Operatrizes Universais; Soldagem; Conformação Mecânica e vinte Laboratórios, a saber: Automação; CNC (CAD/CAM); Ensaios Não Destrutivos; Metrologia; Metalografia; Refrigeração; Hidráulica; Eletroeletrônica; Informática para Mecânica; Eletrônica Digital; Eletrônica Geral; Informática; TV e Telefonia, Eletrônica Industrial e Geral; Eletrônica Geral e Industrial; Máquinas Elétricas, Comandos Elétricos; Medidas Elétricas; Automação II; Eletrotécnica Aplicada, Manutenção Elétrica; Automação Contínua; Informática; Ensaios Destrutivos e Biblioteca.

O estágio curricular supervisionado, salvo o curso de Infraestrutura Urbana, é uma atividade obrigatória nos cursos de Automação (360h), Mecânica (360h) e Refrigeração (420h), porém, recentemente, o Trabalho de Conclusão de Curso. por questões internas passou a ser aceito como alternativa para aquele estudante que

não conseguir estagiar. No que diz respeito a esse trabalho e ao estágio, o Diretor de relações empresariais comunitárias se coloca:

Eu particularmente sou contra o Trabalho de Conclusão de curso, eu acho que todo estagiário deveria ter estágio obrigatório e deveria ser mais de um, para ter um somatório de experiências em ambientes diferentes. Então se a lei de estágio possibilita estagiar até dois anos que este dois anos fossem obrigatórios, seriam dois anos de estágio ao longo de toda formação.

Os alunos que estão em experiência de trabalho no estágio são acompanhados por um orientador de estágio. Este acompanhamento tem uma carga horária prevista de 30 horas/aula e é feito através de três fichas de avaliação⁹, sendo as mesmas preenchidas pelo estagiário e o seu professor orientador de estágio. Sobre este assunto, um dos professores orientadores tece comentário:

No primeiro ou no segundo mês ele deve procurar um professor orientador, pra começar as entrevistas e tendo esse *feedback* do desenvolvimento do estágio. As entrevistas são presenciais, os alunos preenchem os formulários. São três entrevistas que ocorrem e ele tem que agendar comigo ou com os outros dois professores em função da carga horária do professor e do horário de atendimento. Eles comparecem e já trazem a ficha preenchida. Aqui nós fazemos o procedimento da entrevista. São entrevistas para conhecer o que fazem no estágio, verificar se o plano de estágio está sendo cumprido, se há supervisor, na minha parte, por exemplo, eu verifico muito a parte de segurança no trabalho, alertar para que eles não se exponham a riscos, claro que é uma preocupação da empresa, mas o estudante estagiário tem que ficar muito atento quanto ao risco porque ele não é nenhum empregado seletista, então ele vai ter um seguro de estágio, mas o seguro com certeza não cobre o valor pecuniário do risco de um acidente por exemplo.

Passados 1/3 do período de estágio curricular do aluno acontece a primeira entrevista. A segunda entrevista é feita após 2/3 do período de estágio e na última semana do estágio curricular é feita a terceira e última entrevista. Após essas etapas, no final do estágio o aluno deverá elaborar um relatório final de acordo com guia¹⁰ recebido pelo IFBA. A esse respeito, outro orientador de estágio se coloca:

A gente dá para eles um guia para prepararem o relatório e orienta para pegar o ABNT que sirva para o relatório técnico, mas quando chega aqui a gente sempre tem comentários em relação à maneira como ele está escrevendo, o que eles estão falando, sempre eles retornam com o relatório para fazer alteração, é comum eu fazer comentários. Depois de ler o relatório, os mando refazer alguma

⁹ Vide anexo.

¹⁰ Vide anexo.

coisa pra poder ficar dentro dos padrões, por exemplo, em relação a formatação. Às vezes também os mando tirar alguma informação, e/ou acrescentar outras quando o relatório está pobre.

O relatório deverá ser apresentado à escola num prazo determinado de 30 dias após o término do estágio. Cabe destacar que junto a este relatório, deve vir preenchida e assinada pelo chefe imediato, a ficha padrão do IFBA, denominada como Avaliação de desempenho do estagiário pela empresa¹¹, na qual constam as atividades desenvolvidas pelo aluno no estágio. Ainda neste formulário a empresa avalia o aluno em dois grupos: 1) os aspectos profissionais que contempla seis itens e 2) os aspectos humanos que contemplam também mais seis itens. O aluno após o período de estágio é avaliado com base em três notas: a primeira diz respeito às três entrevistas, a segunda é a nota da empresa, e a terceira é a do relatório de estágio. A média final do aluno é a soma das três notas.

3.6. Instrumentos de coleta de dados

Para realização desta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, por ser considerado um dos mais eficazes instrumentos de pesquisa na área social, porque exige a interação verbal direta entre os indivíduos. Para Lüdke e André (1987 apud PERES; SANTOS, 2005), a entrevista propicia uma interação entre o sujeito pesquisador e o entrevistado em uma atmosfera de influência recíproca.

Para a coleta de dados no campo, o instrumento utilizado foi a entrevista individual. A entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi e Lakatos, 1999, p. 195). Esta técnica 'consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo ato social como a conversação' (GOOD E HATT, 1969, apud MARCONI E LAKATOS, 1999).

Para que a qualidade do depoimento seja garantida, é necessário ao pesquisador, nas palavras de Oliveira (2000), "saber ouvir"; é preciso estar aberto à compreensão do sentido do que foi observado para os participantes da pesquisa e também ser

¹¹ Vide anexo.

ouvido. Com isso, a entrevista, ou o “ouvir”, pode ser lida como um processo social, como um momento em que os participantes da pesquisa refletem acerca daquilo que foi “observado” pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações.

Haguette (1997, p. 86) define entrevista como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações da parte do outro, o entrevistado”. Apoiando este argumento, Bauer (2003) menciona que a entrevista é uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o entrevistador quanto o entrevistado estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento. Assim, a influência entre quem pergunta e quem responde é recíproca.

Minayo (2002) considera a entrevista como uma conversa a dois com propósitos bem definidos:

Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como meio de coleta de informações sobre determinado tema científico. (MINAYO, 2002, p. 57)

Ainda para esta autora, é através da entrevista que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Alves-Mazzotti (2002) acrescenta que, por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.

Abramovay e Castro (2003, p. 49) destacam:

A utilização da entrevista como método se apóia na convicção que os atores não são simples agentes, portadores de determinadas estruturas, mas sim produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores.

A entrevista permite ao informante descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas categorias fechadas. Além disso, admite que o entrevistador esclareça ao informante sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003)

Pais (1993) diz que a informação que nos é dada nas entrevistas não nos dá a realidade dos indivíduos, mas as entrevistas são importantes não apenas pelo que elas nos informam sobre a realidade, mas também sobre o que elas informam em relação a quem opina.

Em relação aos tipos de entrevistas, as entrevistas individuais do tipo semidirigida ou semiestruturada ocuparam um papel importante na construção desta pesquisa. Nesta abordagem, o entrevistador lança mão de um amplo roteiro de entrevista, previamente estabelecido, abrangendo diversos aspectos do fenômeno a ser estudado, de modo que, por meio de suas respostas, os entrevistados estão revelando sua representação sobre a realidade, suas experiências e percepções básicas. Este formato é interessante também porque a sua aplicação não é feita com rigidez, ela permite que a ordem das questões seja modificada de acordo com o andamento da entrevista, ou seja, os entrevistadores têm flexibilidade para explorar informações e ideias mais interessantes ou inesperadas, levantadas pelos informantes (ABRAMOVAY, 2003). Este instrumento propicia o entrevistador elaborar novas questões no decorrer da entrevista, repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido (MARCONI e LAKATOS, 1999).

Ainda em relação a essa forma semiestruturada da entrevista, Abramovay e Rua (2002, p. 35) aponta vantagens em utilizar essa técnica de entrevista:

[...] Primeiro, permite ao informante descrever o que considera significativo ou importante, usando seus próprios critérios e suas próprias palavras, sem ficar restritos a determinadas categorias fechadas. Segundo, admite que o entrevistador esclareça os informantes sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas. Terceiro, esse instrumento permite – devido ao relativo grau de homogeneidade dado pelo roteiro comum - a possibilidade de comparações, além de propiciar análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas do que seria possível mediante

entrevistas não-estruturadas ou, ao contrário perguntas estruturadas. (ABRAMOVAY E RUA, 2002, p. 35)

A opção por realizar entrevistas semiestruturadas se deu pela flexibilidade desse tipo de abordagem, e por possibilitar um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores. (LAVILLE; DIONE, 2008, p. 189).

No capítulo a seguir, tratamos da análise das informações que compuseram nossa pesquisa. Cabe ratificar que, para atingir o objetivo desta pesquisa – que é compreender como os alunos trabalhadores dos cursos anteriormente mencionados que estão em experiências de trabalho no estágio mobilizam os saberes profissionais e os recontextualizam no desempenho de suas atividades atribuídas no estágio – foi necessária uma discussão em torno das temáticas conhecimento profissional e recontextualização. Caria (2006, 2010) explana que a presença dos processos de recontextualização profissional do conhecimento ocorre mediante o diálogo bilateral entre diferentes contextos de aprendizagem, e é a partir destes que chegamos a entender o processo de mobilização dos saberes profissionais.

3.7. Caracterização das empresas em que atuam os estudantes e sua rotina de estágio

Identificados quinze estudantes em situação de estágio em dez empresas distintas, as quais na presente pesquisa foram denominadas numericamente de um a dez. Foi feita a caracterização de cada uma delas para compreensão da política de gestão adotada por estas empresas e que tipo de trabalho é realizado no que diz respeito a produtos de fabricação e serviços. Não perdendo de vista a rotina de estágio, este tópico visa também apresentar as atividades desempenhadas pelos alunos em suas experiências de trabalho no estágio, conforme segue abaixo:

- **Área de Infraestrutura Urbana¹²:**

- Empresa 01: A empresa possui três unidades de produção de pré-fabricados de concreto localizadas em Fortaleza (CE), Recife (PE) e na Região Metropolitana de Salvador (BA), especificamente no município de Simões Filho. A empresa é especializada em pré-fabricados de concreto armado e protendido, e a sua linha de produtos e serviços abrange o mercado da construção civil. No setor de estruturas, a empresa fornece peças como lajes alveolares, pilares, vigas, painéis, telha w e sapatas. No setor de blocos são produzidas peças de característica estrutural, de vedação e de compensadores. No que tange às estacas, são fabricadas estacas protendidas e estacas centrifugadas. A empresa fabrica também pisos e dormentes.

Rotina do estagiário: O estagiário desta empresa fiscaliza a equipe de acabamento das peças de concreto prontas, interpreta projetos para execução de console das peças de concreto e organiza o carregamento das mesmas. Tempo de estágio: seis meses. Carga horária semanal: 40horas.

- Empresa 2: Atua no ensino profissional há um século, e tem como missão promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, cujo objetivo é o desenvolvimento sustentável do país. A instituição possui uma estrutura diversa e ampla, que opera desde a formação básica, passa por cursos de nível médio, e atinge a graduação e pós-graduação.

Rotina do estagiário: O estagiário da Empresa 2 é instrutor, e também fica na parte administrativa da Instituição. Como instrutor, ele dá aulas aos auxiliares de pedreiros. Este público-alvo está aprendendo a construir e a

¹² Os estagiários do curso de Infraestrutura Urbana já concluíram a parte teórica do curso e além de fazerem o estágio na sua área de formação, se encontram na produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

levantar paredes, a fazer reboco e a chapiscar¹³. Na parte administrativa, ele trabalha guardando e liberando materiais como: capacete, EPI's¹⁴, toma conta dos laboratórios e das salas, fazendo pedidos de manutenção quando necessário. Tempo de estágio: oito meses. Carga horária semanal: 40 horas.

- Empresa 3: A empresa tem sua localização em Salvador e trabalha no ramo da engenharia, realizando serviços de construção, projetos, serviços, civil e execução. A empresa projeta, gerencia e executa obras como casas, edifícios, ponte, viadutos, estradas, canais, barragens e portos. Sua atuação inclui análise das características do solo, o estudo da isolação e da ventilação do local, bem como a definição dos tipos de fundação. Com base nesses dados, se especifica as redes de instalação elétrica, hidráulica, saneamento e define-se o material que será usado. A empresa gerencia também a infraestrutura e a ocupação de uma construção.

Rotina dos estagiários: Dois estagiários da Empresa 3 trabalham com inspeção de qualidade, inspeção de peças produzidas e liberação das mesmas para posterior carregamento. Tempo de estágio: nove meses. Carga horária semanal: 40 horas.

- **Área de Automação:**

- Empresa 4: Visa o Comércio por Atacado de Máquinas e Equipamentos para uso industrial em São Paulo. Presta serviços de manutenção em uma empresa que fica localizada na cidade de Salvador/ Bahia.

¹³ Também chamado de chapisco, é a camada inicial que compõe o revestimento tradicional de argamassa. O chapisco deve ser dado arremessando a mistura contra a parede com a colher de pedreiro com uma certa força, de modo que esta penetre e se fixe no substrato.

¹⁴ O Equipamento de Proteção Individual – EPI – é todo dispositivo ou produto, de uso individual, utilizado pelo trabalhador, destinado à proteção contra riscos capazes de ameaçar a sua segurança e a sua saúde no ambiente de trabalho.

Rotina dos estagiários: O estagiário da Empresa 4 do setor de tecnologia, acompanha o técnico de solda, fazendo parametrização de solda. Tempo de estágio: doze meses. Carga horária semanal: 30 horas.

- Empresa 5: Tem atuação no setor químico, produzindo resinas termoplásticas. Sua produção é focada nas resinas termoplásticas polietileno (PE), polipropileno (PP) e policloreto de vinila (PVC), além de insumos químicos básicos, como eteno, propeno, butadieno, benzeno, tolueno, cloro, soda e solventes, entre outros.

Rotina do estagiário: O estagiário do setor de Manutenção de Instrumentação da Empresa 5 desenvolve as seguintes atividades: instalação, calibração, configuração e ajuste de vários instrumentos como transmissores e sensores de diversas variáveis (tais como temperatura, vazão, nível, pressão, vibração etc.) com uso de padrões especiais; faz análise de documentos de referência das áreas; inserção e consulta de dados em Softwares; análise de sistemas de intertravamentos e processos e consulta de manuais de serviço. Tempo de estágio: oito meses. Carga horária semanal: 40 horas.

- **Área de Refrigeração:**

- Empresa 6: Atua no segmento de climatização de ambientes. É especialista em ar condicionado split nas regiões do norte e nordeste. Além da comercialização de equipamentos, ela executa projetos de ar condicionado em geral, propondo soluções de climatização, infraestrutura para ar condicionado split, sistema de segurança contra incêndio, exaustão, pressurização de escadas. Possui filiais em Salvador, Lauro de Freitas, Maceió, Barreiras, Valença e Feira de Santana.

Rotina dos estagiários: Os três estagiários trabalham nos setores de manutenção de equipamentos. Sendo que os três lavam, montam, desmontam e trocam peças dos equipamentos. Um dos alunos

estagiários faz serviço de rua, que acompanhado de um técnico, realiza visitas e executa serviços geralmente em ar condicionado split nas residências e nas empresas. Tempo de estágio: seis meses. Carga horária semanal: 30 horas.

- Empresa 7: Atende toda região nordeste com obras de médio e grande porte. Executa obras em climatização, conservação em centrais de ar condicionado, refrigeração, utilizando sistemas não convencionais de economia de energia e aplicando tecnologias avançadas. Dispõe de sede própria, na região metropolitana do Recife, São Luís, Salvador e Maceió, onde mantém oficinas de apoio manutenção e obras, para recuperação de motores, compressores, e demais componentes de uma instalação central de ar condicionado. Esta empresa confecciona dutos flangeados pelo sistema TDC, desbobinadeira e cortadeira de chapas Carbonini, confecciona também conexões e acessórios por CAD e corte a plasma.

Rotina do estagiário: O estagiário fica no setor de manutenção. As atividades que desenvolve são lavagem de filtros, manutenções, pinches, fancoil, chile, barramento. Tempo de estágio: cinco meses. Carga horária semanal: 30 horas.

- Empresa 8: Fornece soluções integradas voltadas para o atendimento das necessidades do setor industrial e área educacional, oferecendo produtos para indústria, softwares, serviços de engenharia, treinamentos e capacitação profissional. Está localizada no Stiep, Salvador/BA.

Rotina dos estagiários: O estagiário da Empresa 8 participa na elaboração de projetos didáticos pra universidades, bem como na área de animação onde o programa simula a montagem e o funcionamento das máquinas. Tempo de estágio: 18 meses. Carga horária semanal: 30 horas.

- **Área de Mecânica:**

- Empresa 9: É uma rede nacional de grupos de pesquisa, formada para estudar, de forma concentrada, a preparação de biocombustíveis, associada à valorização dos co-produtos; a formulação e certificação de combustíveis e de misturas de combustíveis fósseis e biocombustíveis; a combustão em motores estacionários e em dinamômetro de rolos; e o impacto dos gases e material particulado (em escala micrométrica e nanométrica) emitidos na atmosfera de centros urbanos brasileiros. Engloba grupos de pesquisa em Química, Engenharia, Física, Biologia e Geociências. Está sediada em uma universidade do estado da Bahia.

Rotina dos estagiários: Dois estagiários da Empresa 9 que ficam no setor de construção de gaseificador, realizam manutenção e limpeza de equipamentos, operando conjunto de motobomba para que posteriormente se faça montagem na tubulação do gaseificador. Estes alunos trabalham também com plantas e estão esperando atualmente equipamentos para a caldeira da planta para produção de biodiesel. Esses alunos são acompanhados de perto por três engenheiros. Tempo de estágio: quatorze meses. Carga horária semanal: 30 horas.

- Empresa 10: Loja e serviços de peças automotivas, carro, veículo, automóvel, peças e acessórios, arrefecimento, suspensão, embreagens, freios, motor, pastilhas, peças de carro, revisão automotiva, mecânica, peças originais, comércio de peças, peças automotivas, auto peças, latarias, amortecedores. Tem a sua sede em São Paulo.

Rotina do estagiário: O estagiário da Empresa 10 fica no setor técnico, fazendo distribuição e aplicação de produtos contra a corrosão em diversos equipamentos industriais, tubulações e bombas. Trabalha também com revestimentos e massas de recuperação de produtos que já estão afetados com a corrosão. Tempo de estágio: quatro meses. Carga horária semanal: 30 horas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

*A ciência tem como objetivo fundamental
chegar à veracidade dos fatos.
Antônio Gil¹⁵*

Dividimos este capítulo em duas partes. Na parte I discutimos sobre estágio e a mobilização dos saberes dos estudantes que vivem essa experiência. Na parte II, buscamos mostrar os dados e resultados obtidos da pesquisa empírica referente a mobilização e recontextualização dos saberes profissionais dos estagiários no desempenho de suas atividades no estágio. Os dados são apresentados na forma de categorias temáticas, que emergiram da revisão bibliográfica realizada para compor o presente trabalho e dos pontos que se destacaram frente à análise dos dados. Diante disso, foram destacadas duas categorias, a saber: 1) Entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional e 2) Aprender com os pares. Esta parte II visa também analisar como os alunos participantes deste estudo lidam com as situações de imprevistos em suas experiências de trabalho no estágio.

Parte I – Aspectos gerais da pesquisa

4.1. O estágio supervisionado

Por se tratar de um estudo com estagiários, torna-se importante compreender melhor sobre estágio curricular, sua amplitude e importância na vida do estudante. Para isso, se faz necessário primeiramente diferenciá-lo de Estágio Profissional.

Para Passerini (2007, p. 30), o Estágio Curricular Supervisionado é aquele em que o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de

¹⁵ GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009. 200 p.

investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso, indo além do chamado Estágio Profissional, aquele que busca inserir o futuro profissional no campo de trabalho treinando-o para as rotinas de atuação.

Segundo a Lei nº. 11.788 de 2008, o estágio é:

Art. 1º [...] 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.

O estágio supervisionado sempre foi conceituado como a parte prática, onde os alunos colocam em uso o que foi visto na teoria. Sobre isso o estagiário de automação da empresa 4 fala:

Aqui foca muito na teoria, lá é mais prática. No estágio tem gente que não tem teoria, mas sabe... conhece tudo. Então, aqui foca muito no lado teórico e lá prática, as duas por assim dizer estão juntas.

Já outro estagiário de infraestrutura urbana da empresa 1 comenta que viu no IFBA disciplinas voltadas para leitura de projetos e execução de concretagem, mas tudo ficou somente na teoria, e que foi no estágio que ele vivenciou a parte prática.

Ainda sobre a importância da prática na construção do conhecimento, Marcelo Garcia (1999) ressalta que:

A própria prática conduz necessariamente à criação de um novo conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (GARCIA, 1999, p. 62)

Compartilha desta opinião um dos orientadores de estágio, quando diz que o estágio dá ao aluno o conhecimento prático do que viu na academia. Ele ainda diz que tem alunos que quando vão estudar uma disciplina, como por exemplo, termodinâmica, ficam perguntando para que vão usar isso na vida. A este respeito o orientador complementa:

Lá no sistema de refrigeração, só tem termodinâmica, transferência de calor, transferência de fluxo, tudo envolvendo os conceitos de termodinâmica. Então em um ambiente fechado ele vai ter que saber

onde o fluído está circulando naquele ambiente, tem que saber todas as características. A mesma coisa acontece com mecânica dos fluídos.

Esta situação descrita pelo orientador mostra que o processo de ensino necessita fazer algum sentido para estes alunos. O aluno só tem motivação para aprender o que tem significado para ele. Assim, é muitas vezes no processo de estágio, desempenhando suas atividades que os estagiários passam a construir significados na sua aprendizagem, como podemos observar na fala do aluno de automação da empresa 5 quando diz:

Quando estamos fazendo o curso, em alguns momentos temos a impressão de que estamos aprendendo pouco em relação ao que deveríamos estar aprendendo. Mas quando concluimos, estagiamos e começamos a fazer ligações do que vimos na sala de aula com o trabalho, percebemos a importância de informações que outrora não nos pareciam tão importantes.

É importante no fulcro desta discussão ressaltar que apesar dos estagiários exercerem, muitas vezes, as mesmas funções de um trabalhador efetivo, eles não são profissionais. O estágio não deve ser confundido como um emprego ou um trabalho temporário, mas deve ser visto como um local que permite a construção e reconstrução da aprendizagem do estudante. É nesse ambiente que o aluno mobiliza seus saberes, fortalece e/ou modifica sua identidade profissional.

O estágio assume um papel relevante na formação do estudante, pois: i) oportuniza ao estagiário obter o conhecimento tácito, refletindo sobre suas aprendizagens e sobre a profissão que deseja exercer; ii) oferece aos alunos situações de assumirem-se como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem; iii) permite ao futuro profissional construir seus saberes, crescer e evoluir profissionalmente e, iv) o estudante vivencia a prática profissional, necessária para o seu aprendizado da profissão.

A Lei nº. 11.788 de 2008 também pontua a esse respeito:

§ 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.

Assim, o estágio se configura como um espaço privilegiado no desenvolvimento profissional dos estudantes no mundo do trabalho. A preparação e experiência que o aluno adquire com o estágio corroboram para a sua formação profissional e a sua inserção no mercado de trabalho. Possibilitam também, ao aluno, obter o conhecimento da realidade do mundo do trabalho.

É importante enfatizar que a formação teórica dos estagiários deve estar aliada a sua atividade no estágio para que este processo aconteça.

O estágio amparado pela Lei do Estágio nº. 11.788 de 2008 diferencia-se das demais legislações por trazer, no seu bojo, a ampliação significativa dos direitos dos estagiários. Estas proteções conferidas aos estagiários visam minimizar a utilização do estagiário apenas como mão-de-obra barata. Diante desta discussão o orientador de estágio de um dos cursos técnicos ratifica esta passagem quando diz:

Essa nova lei de estágio foi necessária para evitar a utilização dos estagiários como mão de obra barata sem vínculo empregatício, não só no ensino técnico como também no nível superior.

Ainda de acordo com esse orientador a carga horária de estágio do aluno que já concluiu a parte teórica do curso pode ser de até oito horas por dia, para aquele que ainda está estudando é de até seis horas por dia.

É importante considerar que não é raro um estudante permanecer anos na mesma empresa, desempenhando atividades que já não lhe trazem nenhum aprendizado. Muitas vezes, este aluno tem o estágio como única fonte de renda, precisando do dinheiro para se manter e, por vezes, custear o seu estudo.

O estágio pode ser obrigatório ou não-obrigatório. O Estágio Obrigatório é parte integrante da matriz curricular, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Já o Estágio Não-Obrigatório é extracurricular, sendo desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. O estágio desta natureza não é critério para a obtenção de diploma.

No fulcro desta discussão cabe ressaltar que o estágio não-obrigatório desobriga a instituição formadora de encaminhar os alunos para estágio, o que cria dificuldades para que estes futuros profissionais ressignifiquem os conhecimentos construídos em sala de aula.

No que condiz aos participantes desta pesquisa, os estudantes dos cursos de Automação, Refrigeração e Mecânica, o estágio é de caráter obrigatório, porém para os estudantes de Infraestrutura urbana, o estágio na matriz curricular tem caráter não obrigatório – o que não inviabiliza a possibilidade de estagiarem.

No que se refere ao caráter não obrigatório do estágio, o Diretor de relações empresariais comunitárias diz que em todos os cursos os estágios deveriam ser uma atividade obrigatória, haja vista que ele, como técnico formado, conseguiu entrar no mundo do trabalho assim, através do estágio.

O estágio curricular obrigatório ou não, pode ser concebido como etapa importante para a vida profissional do estudante, um período em que o aluno irá adquirir competência, habilidade e experiência em sua profissão. O estágio pode ser visto como uma extensão da formação profissional do aluno.

Além disso, o estágio é uma oportunidade prática que o aluno tem de possuir o aprimoramento de seu conhecimento, proporcionando a este sujeito viver situações favoráveis para a mobilização de saberes, saberes estes construídos durante todo o seu percurso formativo, dentro e fora do âmbito acadêmico. Conforme expressa um dos orientadores de estágio:

O que a gente visa com o estágio curricular é dar ao aluno a oportunidade de ele conhecer o chão de fábrica, ele conhecer uma empresa, viver no ambiente de empresa, ele poderia fazer um Trabalho de Conclusão de Curso aqui dentro da própria escola, mas isso não leva muito... ele vai o conhecimento, vai pesquisar, ele vai fazer uma monografia, mas ele não está conhecendo a empresa. O nosso estágio é obrigatório no curso, mas quando não acham o estágio damos a opção de fazer um Trabalho de Conclusão de Curso, mas o primeiro passo é o estágio, é porque com o estágio vamos dar o aluno uma oportunidade de estar lá, conversar com pessoas que às vezes não têm o nível acadêmico deles. Então, o ganho que o aluno tem com o estágio é o aprendizado, aprender o que é a fábrica, o que é uma oficina, aprender mesmo, em termos práticos.

Ele prossegue:

Aqui o que ele está aprendendo numa academia é um pouco diferente de estar lá no mundo do trabalho. O estágio é o aprendizado prático daquilo que o aluno levou daqui, do ensinamento que levou do IFBA. Aqui, apesar dos alunos fazerem algumas práticas de laboratório, isso nunca é o mundo da indústria. A gente faz um projetinho, um simulado, aparelho para consertar, um

laboratório com dados, elementos pra eles montar alguma coisa, mas isso é mais prática de laboratório, não é a vida lá fora. Lá fora é que é interessante.

Corroboram desta perspectiva os alunos no curso de Infraestrutura Urbana, que, embora não tenham o estágio obrigatório, consideram importante vivenciar esta experiência.

O estágio é importante para nossa formação, pois adquirimos experiências. Teve muita coisa que eu não vi na sala de aula e estou agora estou vendo no estágio. O estágio é fundamental para complementar o conhecimento do aluno. (Estagiário do curso de mecânica, empresa 10).

É, é uma forma de a gente praticar, podemos colocar em prática o que vemos na teoria. Isto é importante quando procurar um trabalho, a empresa vai ver que temos um pouco de experiência. Tenho a esperança de poder ser contrato pela empresa em que faço estágio. (Estagiário de refrigeração, empresa 6).

Compartilha destas colocações tecidas pelos alunos o Diretor de relações empresariais comunitárias. Segundo ele, é através do estágio que o aluno associa a formação teórica com a formação profissional requerida pelo mundo do trabalho, e possibilita principalmente emprego. Ele acrescenta ainda:

O estágio contribui para o desempenho dos alunos na aula, não só os alunos do IFBA, mas em qualquer curso técnico. E pra quem está estagiando, fica mais fácil associar a teoria com a prática. Eu fiz curso técnico. Também sei bem da importância disso. Eu acho que não adianta muito só estágio, se não tiver vinculação com o mundo do trabalho.

O aluno em experiência no estágio tem a possibilidade de ter contato com o ofício, de adquirir de forma positiva seu entendimento da profissão e alterar sua maneira de lidar com os conteúdos das disciplinas que cursa. Porém, é importante enfatizar que, para que o estudante assimile os conhecimentos práticos da profissão neste espaço, é preciso que o estágio seja realizado em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do alunado, através de atividades relacionadas com o curso de formação profissionalizante e em conformidade com seus currículos. (NETO E MOREIRA, 1998, p. 440). A esse respeito, o Diretor de relações empresariais comunitárias enfatiza:

Para que seja relevante no ambiente de estágio o que os alunos estão aprendendo, depende muito de que local ele está estagiando, de que tipo de empresa, se é uma empresa moderna, se é uma

empresa pública, se é prestadora de serviço e depende também das atribuições que os estagiários estão desempenhando por quem está sendo orientado. Agora, como a gente é uma instituição pública, apesar de todo investimento que tem sido feito na educação profissional, na expansão da educação profissional tecnológica do governo federal, a gente ainda tem uma defasagem em relação às empresas.

Antes de adentrarmos especificamente no tema ao qual nos propomos, cabe-nos salientar que os cursos técnicos aqui estudados são cursos integrados. E, por se tratar de cursos integrados, trazem no seu bojo aspectos sociais, culturais e afetivos. Estes aspectos tornam-se relevantes na formação dos alunos, já que em suas experiências de estágio terão que lidar com questões éticas, sociais e empresariais, e por isso é importante falar, ainda que brevemente, sobre a formação integrada.

4.2 A formação integrada

A ideia de formação ou educação integrada propõe superar o ser humano fragmentado, historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. O que se busca como formação humana, assevera a autora abaixo,

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 (CIAVATTA, 2005, p.85).

Assim, de acordo com essa autora, com a integração do Ensino Médio à educação profissional, pretende-se “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” (p. 85).

Assim, de acordo com esta concepção, a formação integral busca o alcance da relação dialética entre teoria e prática e visa incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física na formação do educando, contrapondo-

se à educação tecnicista, discriminatória, instrumental e especializada¹⁶. O Documento Base (2007), no que tange a formação integral, complementa:

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora.

É mediante este contexto que a concepção de currículo integrado tem orientado a organização dos cursos integrados. Nesta concepção de currículo, abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. Pretende-se também uma integração de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, uma integração teórica-prática, entre o saber e o saber-fazer.

Para Ramos (2009), 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. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Em torno dessa discussão, segundo o autor Bernstein (1996), a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos – combatendo assim a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Dessa forma, o entendimento da concepção de Currículo Integrado, nesse caso, deve pensar a educação geral como parte inseparável da Educação Profissional onde acontece a preparação para o trabalho.

¹⁶ Cabe ressaltar que os significados dos termos integral e integrada são vistos de um modo geral, como um processo de união, de incorporação e de integralização. Por isto não houve a preocupação em discutir separadamente estas terminologias.

O currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, e em uma metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos.

A formação integrada visa não somente a formação técnica, mas também a formação geral e humana e essa integração, particularmente no contexto atual, em que as situações de imprevisto e incertezas são tão comuns, é de grande importância. Para agir em momentos inesperados geralmente se requer mais que os conhecimentos técnicos, mas também conhecimentos oriundos das áreas humanas, bem como de experiências anteriores, das interações sociais e dos conhecimentos gerais adquiridos e alimentados pelas várias relações como compartilhar, colaborar e cooperar. E, nesse sentido, uma formação integrada é especialmente importante.

Parte II – Pondo em relevo a análise e o resultado da pesquisa

4.3. Resultados da pesquisa

Como anteriormente colocado, emergiram da revisão bibliográfica categorias temáticas e pontos que se destacaram frente à análise dos dados. Na categoria Entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional serão apresentados dados relacionados aos indicadores: a) saberes construídos pelos alunos nos seus processos de formação pré-profissional a partir da interação com sua família; b) a recontextualização dos saberes adquiridos/produzidos pelos estagiários na vivência e na formação educacional no seu ambiente de estágio. Na categoria “Aprender com os pares” serão considerados os seguintes indicadores: a) conhecimento profissional; b) conciliação e compartilhamento de saberes com os colegas da instituição formadora e com os colegas do estágio.

As categorias foram analisadas com base nas entrevistas feitas com os quinze alunos de quatro cursos técnicos integrados do Instituto Federal da Bahia, que se encontram em experiências de trabalho no estágio, distribuídos em dez empresas. As empresas serão identificadas numericamente, de empresa 1 a empresa 10, e os alunos, como estagiários das referidas empresas.

4.3.1 Entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional

A história de vida é, atualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional (NÓVOA, 1992). Desse modo, os resultados apresentados sobre algumas características dos alunos matriculados nos cursos e da escolaridade de seus pais, não podem ser desconsiderados, visto que seu *eu pessoal* não se afasta do seu *eu profissional*, as duas quase se confundem. O que o aluno é no seu ambiente de estágio retrata sua história de vida, sua vivência, sua afetividade, seus valores e também o seu saber instrumental. (TARDIF, 2005). Assim sendo, nesta categoria foram considerados os seguintes indicadores como se vê a seguir.

- a) Saberes construídos pelos alunos nos seus processos de formação pré-profissional a partir da interação com sua família

Os saberes que os indivíduos constroem no seio familiar podem ser um fator preponderante na sua trajetória pessoal e profissional. Autores como Tardif e Junges apesar de traçarem caminhos diferentes chegam a uma conclusão semelhante ao se posicionarem sobre o assunto.

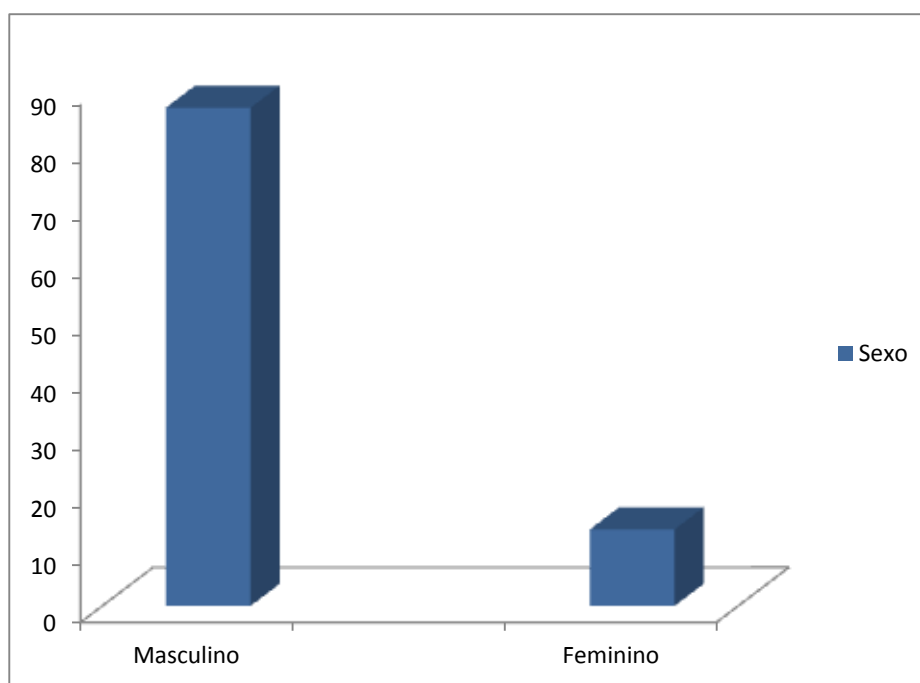
Tardif (2005) diz que aquilo que o profissional é em seu ambiente de trabalho retrata sua história de vida, sua vivência, sua afetividade, seus valores e também o seu saber instrumental. Já o teórico Junges (2005) fala que o “desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura”, ou seja, ao longo de cada trajetória, antes mesmo da escolha de uma profissão, as pessoas podem ser influenciadas nos diversos contextos em que estão inseridos. Tomando como exemplo os relatos dos estudantes aqui envolvidos, estes se constituem como futuros profissionais pelas relações estabelecidas entre o meio social em que se vive e sua história pessoal.

Tendo tal concepção como referência, para este indicador foi traçado um breve perfil dos alunos pesquisados no qual apresentaremos alguns dados relacionados ao sexo, idade, origem educacional dos pais e expectativa em relação ao estágio. A escolha pelo recorte dos aspectos supracitados se deu pelo fato de considerarmos estes dados relevantes para nosso estudo, uma vez que pode ajudar na

compreensão de como os estagiários do curso de Infraestrutura Urbana, Automação, Refrigeração e Mecânica mobilizam os saberes profissionais e os recontextualizam em suas experiências de trabalho no estágio – já que as histórias de vida influenciam diretamente no seu desempenho de atividades no estágio. Conforme afirma Nóvoa (1992), “a história de vida é, atualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional”. Cabe destacar que estes dados foram obtidos por meio da entrevista feita com os estagiários participantes do estudo.

No que diz respeito ao sexo, origem educacional dos pais, idade e as expectativas dos estagiários em relação ao estágio, observamos o seguinte:

Gráfico 2: Sexo dos estagiários



Fonte: Própria.

Podemos observar percentuais bastante distanciados entre os sexos, sendo 86,7% dos estagiários do sexo masculino contra apenas 13,3% do sexo feminino, o que de modo geral é comum em se tratando de cursos da área técnica, com profissões

geralmente mais identificadas com o trabalho profissional masculino, embora atualmente o número de mulheres nesses cursos venha aumentando.

De acordo com as estudantes, o que as motivaram na escolha do curso foi a influência da família. Conforme observamos nas falas a seguir:

Escolhi mecânica porque meu pai trabalhou na área então eu já via algumas coisas, alguma parte eu já tinha visto, aí entrei terminei me identificando e continuei, vou terminar e vou fazer engenharia depois. (Estagiária do curso de mecânica, empresa 10).

Eu quero ser arquiteta, é o meu sonho, quero seguir a carreira de minha mãe. O curso de refrigeração está me ajudando na parte de ler projetos. Escolhi o curso junto com minha mãe. Não foi seguir a minha vida como técnica de refrigeração, não é o que eu quero fazer. Tudo está favorável para eu não seguir o curso, primeiro porque eu não quero e segundo porque é difícil mulher conseguir trabalho nessa área, há muita discriminação. (Estagiária de refrigeração, empresa 8).

Mediante as falas, observamos que a família pode atuar como agentes motivadores e facilitadores das oportunidades e contatos sociais estabelecidos pelo indivíduo.

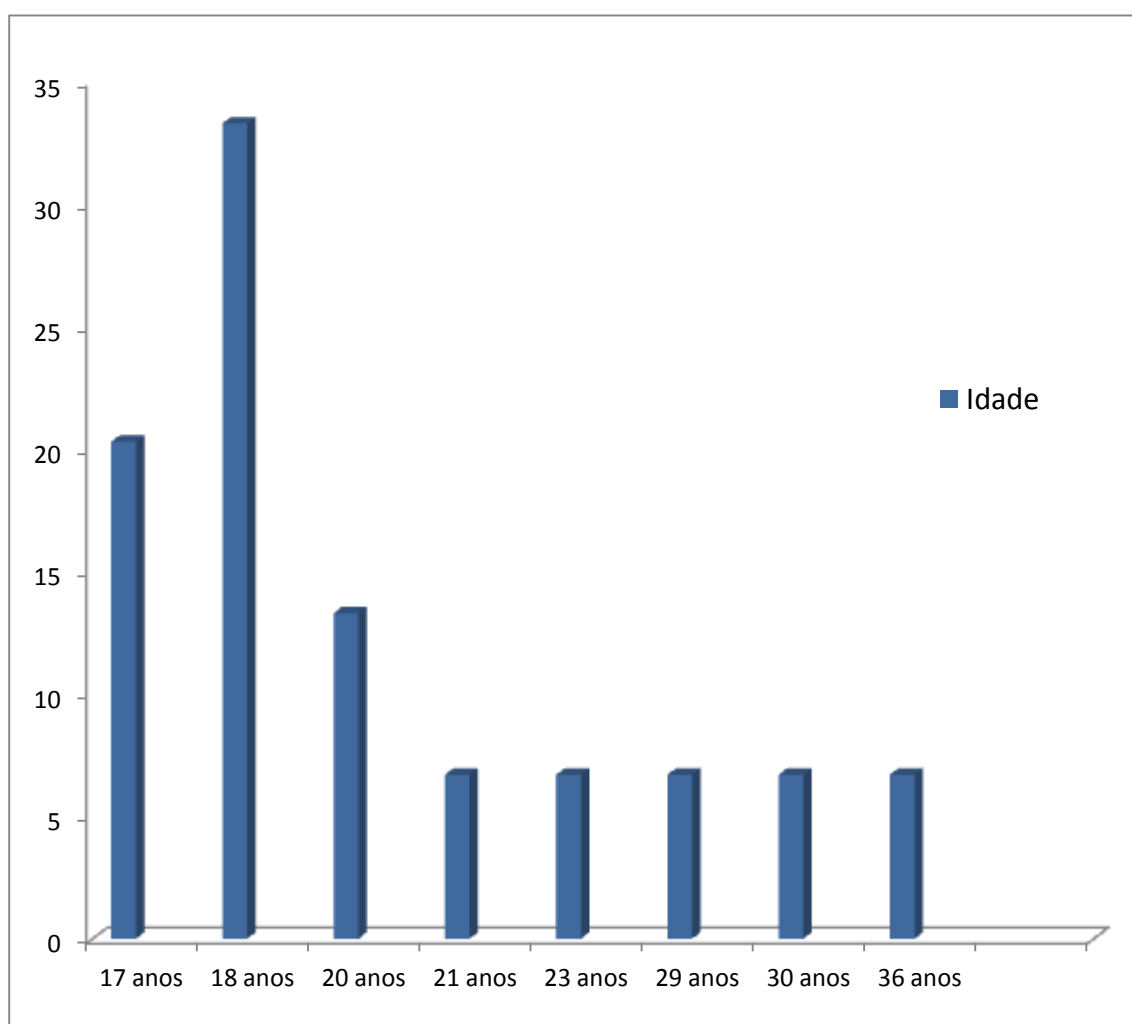
No que tange ao preconceito em relação ao sexo feminino neste campo de trabalho, um professor orientador de estágio de um dos cursos diz:

Com relação ao sexo ainda há uma pequena discriminação em relação às meninas. Em cursos como Mecânica e Refrigeração, por exemplo, ainda existe uma discriminaçãozinha, espero que no futuro isso acabe. O que acontece muito hoje na maioria das empresas e que a gente chama de machismo, é que quando coloca mulher no meio dos homens, a mulher começa a sofrer assédio e isso é um problema sério, então precisa acabar com isso dentro das empresas, porque só a partir disso você poderá realmente misturar os dois sexos lá e trabalhar numa boa, pois isso não tem problema nenhum.

Para outro professor orientador de estágio, o que se observa ainda é que são cursos um pouco machistas, mas que há cada vez mais ofertas de estágio pedindo estudante do sexo feminino no curso de mecânica: “Mas vejo que é mais para a área comercial, quando é mais para uma área técnica para equipamentos, é um pouco raro, mas ocorre também”.

Como se pode observar, apesar de serem minoria e de sofrerem discriminação em alguns cursos tidos culturalmente como masculinos, as mulheres estão, cada vez mais, se inserindo nessas áreas e isso de certo modo pode ser visto como reflexo do desemprego e da luta por um lugar no mercado de trabalho.

Gráfico 3. Idade dos estagiários participantes da pesquisa



Fonte: Própria.

Em relação à idade, pode-se observar uma grande maioria de jovens com o maior índice, ou seja, 33,3% na faixa dos dezoito anos, 20,3% com 17 anos, 13,3% com 20 anos e, dos 21 aos 36 6,7% cada um. Esses números não surpreendem, já que se trata de cursos técnicos integrados, onde a maior parte dos alunos ingressam

logo após a conclusão do ensino fundamental e na idade apropriada, para cursar o médio concomitantemente com o técnico.

Para os estagiários do curso de mecânica da empresa 9 tanto os conhecimentos aprendidos em sala de aula como o fator idade interferem na forma como desempenham suas atividades no seu ambiente de estágio.

Em grande parte da forma como eu ajo vem do que o meu pai e minha mãe me ensinaram, sem falar nessa minha longa vida de 18 anos aprendi a lidar com as várias situações.

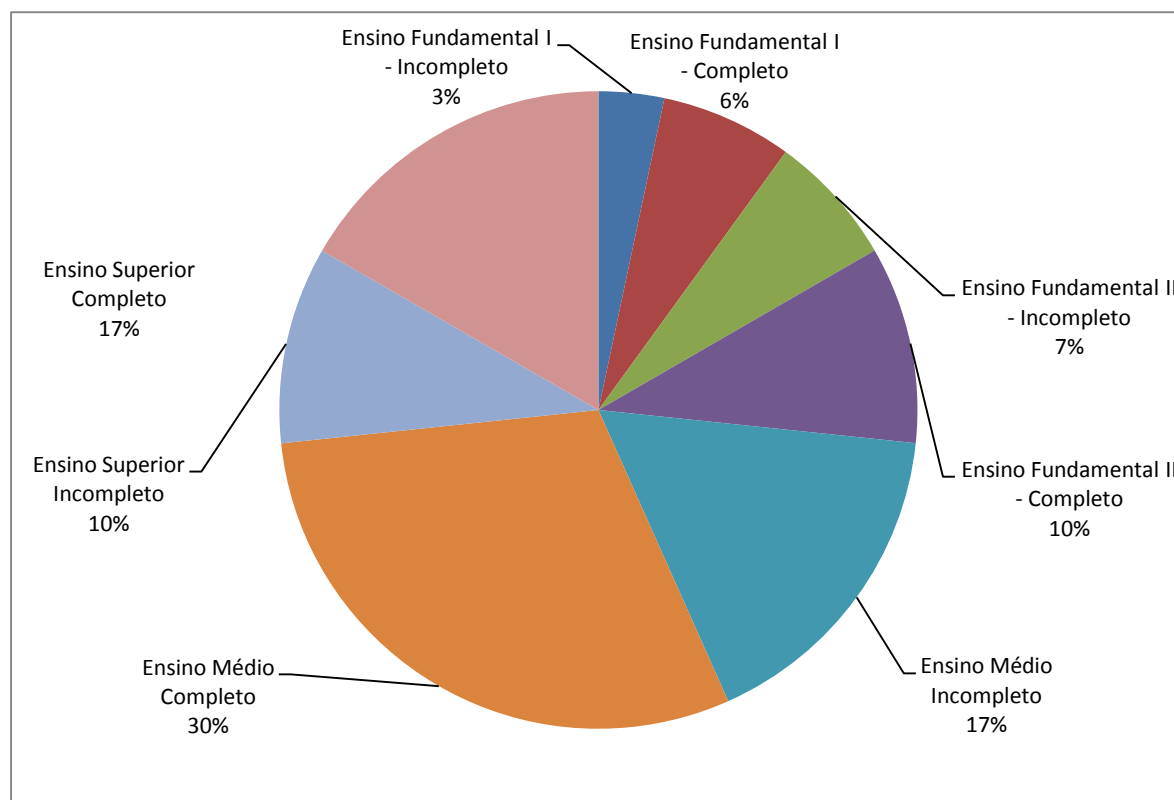
A forma como eu faço as atividades no estágio tenho certeza que em grande parte é por causa da minha idade. Tem alunos que são mais novos que eu, mas que no vamos ver mesmo eles não conseguem resolver os problemas como deveriam, acredito que isso deve acontecer por falta de maturidade, falta de experiência, falta de idade mesmo. Como a gente resolve um problema hoje não pode virar regra para resolver um problema parecido amanhã, eu sempre digo que cada caso é um caso.

Estes relatos revelam que os saberes mobilizados atravessam diferentes gerações sendo manifestadas por meio das ações, podendo, inclusive ocorrer de acordo com as necessidades do contexto em que se encontram estes estudantes. Revela também que o processo de mobilização de saberes é bem peculiar, que varia de um aluno para outro. São estudantes que chegam ao estágio, carregando uma “bagagem” de conhecimentos adquiridos em suas vidas, são indivíduos provenientes de classe econômica, política e social diferente, que trazem conhecimentos, crenças e valores já constituídos. Como bem disse Brandão (2002), "acabamos nos tornando uma forma da natureza que se transforma ao aprender a viver".

Ainda referente a esta discussão, torna-se oportuno comentar que os saberes mobilizados pelos alunos em seu ambiente de estágio devem ser impulsionados pela afetividade, pela emoção e pelo desejo. A questão de afetividade nos remete as ideias do teórico Wallon, para quem a afetividade é fundamental no desenvolvimento da pessoa. Já Weber (1993) afirma: “Com efeito, para o homem enquanto homem, nada tem valor a menos que ele possa fazê-lo com paixão”.

No que concerne à escolaridade dos pais dos estagiários, aspecto também importante nesse estudo, pois pode interferir na escolha e desenvolvimentos desses estudantes, encontramos o seguinte resultado:

Gráfico 4. Origem educacional dos pais¹⁷



Fonte: Própria.

Como podemos verificar, o maior percentual (30%) dos alunos vieram de famílias com ensino médio completo, 17% de famílias com curso superior completo, 10% com curso superior incompleto, que somando-se ao percentual de ensino médio completo perfaz um total de 57% de pais de alunos com esse nível de ensino concluído.

No que tange a origem educacional dos pais, o estagiário do curso de refrigeração da empresa 7 fala da importância do nível de escolaridade por parte de um dos membros da sua família na sua escolha profissional:

Quando pequeno, eu tinha dificuldade em entender os estados físicos da água, pedi ajuda de meu pai, ele me explicou de uma forma tão interessante que eu consegui entender e passei a gostar do assunto, tanto que hoje estou aqui fazendo o curso de refrigeração. [...] eu acho que se ele não fosse técnico em refrigeração ele não saberia me explicar com tanta sabedoria. [...] tudo bem que todo mundo estuda isso, mas depois de tantos anos,

¹⁷ Todos os sujeitos pesquisados tinham pelo menos um membro da família (pai ou mãe) com o ensino médio completo.

normalmente a gente se esquece de algumas coisas, mas ele não, ele trabalha com isso, ele estudou a fundo isso.

Outro estagiário também fala que o nível de instrução de seus pais, em boa medida, influenciou diretamente na sua vida agora, quando diz:

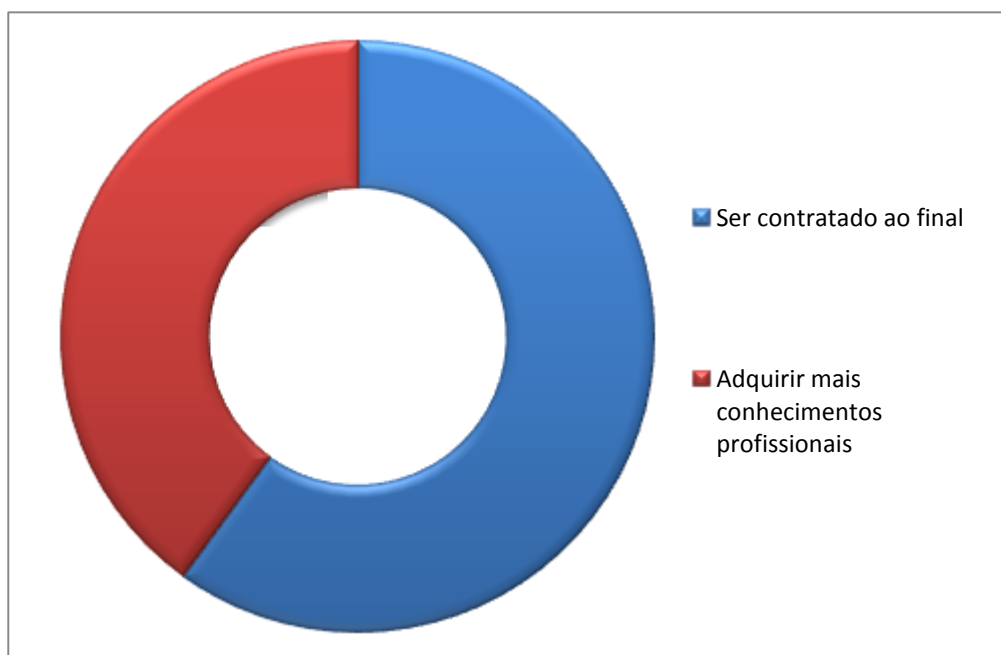
Meus pais sempre apoiaram a minha curiosidade, fui uma criança muito curiosa, sempre gostei de abrir os meus brinquedos para saber como é que funcionavam, a minha preferência eram carros de controle remoto. Muitas pessoas criticavam meus pais, mas hoje sei que se não fossem por eles talvez eu não estivesse aqui. Se não fosse a instrução que eles têm... meus pais são veterinários e meu avô técnico em mecânica, então minha família via a minha curiosidade como ponto positivo. (Estagiário de mecânica da empresa 9)

Seguindo outro viés, dois alunos entrevistados têm pontos de vistas diferentes sobre a importância da relação da escolaridade dos pais e suas participações em eventos relacionado aos seus cursos:

Já participei de palestras, Mini-cursos, Workshops, e Semanas Especiais ligadas à área de Automação e Instrumentação como a SNCA (Semana Nacional de Controle e Automação), a SETE (Semana de Engenharia, Tecnologia e Inovação), a SCTC (Semana de Ciência Tecnologia e Cultura) e o Senai Casa Aberta. Em todos esses eventos tive apoio dos meus pais, acredito que isso pode estar relacionado as suas escolaridades. (Estagiário de automação da empresa 5)

Participei no lançamento do novo projeto da Estação da Lapa do Ministério Público, já participei também de várias palestras oferecidas pela Vedacit, empresa de materiais de construção civil, visitas à Embasa para ver o condicionamento da água, sistemas, como é exatamente trabalhada a água que é distribuída em Salvador. E, eu digo que apesar de minha mãe ter ido até a quarta série ela sempre me apoiou. (Estagiário de infraestrutura da empresa 2)

Diante desta discussão, o Diretor de relações empresariais comunitárias entende que a experiência que o aluno tem no seio de sua família pode ser um grande diferencial na vida pessoal deles e pode sim ser útil posteriormente no campo de trabalho. Com estas falas percebemos a importância do contexto familiar na vida dos sujeitos, e que este convívio tem contribuído de forma positiva para que os estagiários possam mobilizar seus saberes em situação de trabalho.

Gráfico 5. Expectativa em relação ao estágio

Fonte: Própria

Quando falamos sobre as expectativas em relação ao estágio, a maior parte 60% dos estagiários disseram que esperam ser contratados pelas empresas ao final do estágio e, a outra parte 40% deles disseram ter o desejo de conhecer mais, acrescentar mais conhecimentos à sua formação. Isso demonstra que a maior parte desses estagiários tem o desejo de inserir-se no mercado de trabalho e, mesmo aqueles que desejam acrescentar conhecimentos à formação, provavelmente estão também em busca de melhores oportunidades de trabalho.

Salienta-se que a expectativa de alguns alunos em serem contratados pela instituição na qual realizam o estágio foi motivada pelas famílias e/ou por pessoas amigas. Conforme mostra os depoimentos a seguir:

Bem, tenho um colega que possui o curso e está bem de vida então eu vi que era uma área ampla nova no mercado então poderia eu no futuro não ter problema com o mercado de trabalho, então por isso eu fui no curso de refrigeração e me esforcei em conseguir um estágio. (Estagiário de refrigeração da empresa 6)

Pelo o que meu pai fala e ouvindo alguns dos meus colegas que estagiam na mesma área que eu, o que estou ganhando como estagiário nesta empresa é maior do que muita gente ganha como profissional, também comparando com o que meus colegas ganham, recebo mais. Enfim, se como estagiário estou ganhando

razoavelmente bem imagina quando eu for contratado. (Estagiário de mecânica da empresa 9)

- b) A recontextualização dos saberes adquiridos/produzidos dos estagiários na vivência e na formação educacional no seu ambiente de estágio.

Um ponto fundamental a ser refletido nesse estudo diz respeito à recontextualização do conhecimento. O conceito de recontextualização proposto por Basil Bernstein (1996) parte do princípio de que determinado conhecimento e/ou informação, ao ser transmitido de uma determinada instância para outra, passa por modificações, e é colocado em prática de acordo com a realidade objetiva, com a necessidade real dessa instância receptora.

Assim, para que este processo de recontextualização ocorra, é imprescindível o movimento de conhecer-na-ação, expressão utilizada por Schön (2000) para se referir aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes, onde o ato de conhecer está na ação. Este processo conhecer-na-ação, dinâmico e sempre em construções, resulta na mobilização entre os saberes.

Diante das normas e rotinas de estágio, verbalizadas nas falas dos estagiários, podemos notar a prática da recontextualização do conhecimento de acordo com o conceito de Basil Bernstein.

O que eu aprendi no curso tem sido útil às tarefas que eu tenho desempenhado nas atividades. Eu ajudo tanto no meu setor como fora dele, dando sugestões de como poderíamos melhorar o nosso trabalho. Por exemplo, na parte de interpretar projetos, quando é possível, dou sugestão ao encarregado. O que eu aprendi seja no curso ou com os colegas tem me ajudado a criar novas estratégias de ações nas minhas atividades desempenhadas. (Estagiário de refrigeração da empresa 8)

O processo não estava acontecendo da forma convencional de executar, eu peguei e comentei com o mecânico: Acho que fazendo dessa forma seria melhor, ele tentou e aconteceu, deu certo. Nessa hora fui me lembrando de alguns conceitos que vi na sala de aula, tive a preocupação de lembrar o que eu não deveria fazer para queimar a peça, e fui adaptando os conhecimentos com os materiais que eu tinha disponível naquele momento. (Estagiário de refrigeração da empresa 6).

O estagiário de automação da empresa 5 também se coloca:

Já trabalhei como auxiliar de eletricista industrial, alguns conhecimentos dessa experiência me auxiliam nesse estágio, uma vez que as áreas de Automação e Instrumentação estão intimamente ligadas com a de elétrica. Outro estágio que fiz na área administrativa me permitiu amadurecer mais rápido no que se refere à vida profissional, desenvolvendo itens importantes como pontualidade/assiduidade, relações do tipo empregador x empregado e entre colegas, proatividade.

Além de o aluno relatar que suas experiências anteriores têm lhe ajudado no estágio, ele também mostra, com um exemplo prático, como mobiliza e recontextualiza seus saberes neste espaço educativo:

No final do dia eu preciso fazer um relatório, quando eu entrei no estágio eles disponibilizavam um formulário padrão, mas quando eu fui pegando a prática eu vi que aquele formulário podia ser melhorado visto que só atendia em parte o que a gente precisava. Assim, como base nos conhecimentos que tive aqui no IFBA sobre relatório eu criei um. Eu aproveitei o que já tinha no formulário anterior e acrescentei novos dados. Depois disso mostrei para o meu supervisor, que por sua vez gostou.

Este mesmo aluno relata que suas experiências anteriores têm lhe ajudado a adaptar procedimentos e a criar novas estratégias de ações no desenvolvimento de suas atividades no estágio. É nesse sentido que nos remetemos ao teórico Schon (2000), ao dizer que quando um profissional reconhece uma situação como única, não se pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. Junto a isto, as falas dos estudantes ressaltam a importância não só dos conhecimentos explícitos, mas também dos conhecimentos mais implícitos. Assim, é importante pensar não em uma sobreposição de um conhecimento sobre o outro, mas em “casamento” entre eles. Sobre esse aspecto, o estagiário de infraestrutura da empresa 3 argumenta que:

A gente tem que colocar em prática o conhecimento técnico, mas temos que usar também conhecimentos de outros contextos. É muito importante usar conhecimento, não somente o conteúdo específico. Tem momentos que não precisa de conhecimentos prévios, mas de experiências anteriores. O conhecimento técnico é importante, mas não é o único, nem sempre para resolver algum problema usamos os conteúdos específicos. Então, os dois conhecimentos se complementam. Ambos os conhecimentos são importantes, porque se a gente deixar um desses de lado podemos ficar “deficientes”.

A prática de recontextualização vai além das atividades de estágio desempenhadas pelos estudantes, conforme nos mostra o estagiário de infraestrutura da empresa 2:

Às vezes vai um pedreiro lá em casa... Essa semana, como eu não tenho tempo pra poder fazer um serviço, aí minha mãe contratou um pedreiro. E nesse dia que ele foi lá pra poder ver o serviço, eu tava em casa, aí ele começou a falar que o serviço era assim, assim e assim. E aí eu disse: “_É! Mas você está vendo que esta parede aqui tem três metros de largura, dois metros e quarenta de altura, multiplicando vai dar tal valor e você sabe também que este tal valor vai ser o material exatamente dividido é... no caso de cimento, você vai dividir por 0,35 que é o valor do cimento para poder achar a quantidade de cimento que você vai usar”.

Ele prossegue:

[..] Então o cara ficou assim parado, porque ele talvez pensou que encontrou uma pessoa que tem uma noção de material, tem uma noção de espaço devido ao que eu aprendi aqui. [...] eu sabia exatamente quanto de material ele iria usar e ele ficou surpreso. E aí ele me disse assim: “_Vai ser bom até eu fazer o serviço aqui porque eu vou aprender mais com você”. E aí eu disse a ele: “_A gente aprende junto”. Dei até sugestões de como poderia melhorar o serviço para atender às necessidades lá de casa, por exemplo, como a laje não poderia ser muito pesada eu disse para ele como é que poderíamos fazer, para bater o piso não colocaríamos o cimento e areia como se costuma fazer, mas dei opção de outros materiais. (Estagiário de infraestrutura urbana da empresa 2).

Outro estagiário de mecânica da empresa 9 assim se coloca:

Eu ajudo meu pai a consertar o carro dele, troco “figurinhas” com o meu avô, mostro que existe outras formas de resolver determinado problema. Uma vez encontrei uma solução para o carro que não estava escrito no livro. Nesse momento eu disse: usei o tato.

Nas colocações acima, pode-se perceber que embora em contextos diferentes, estes estagiários conseguem mobilizar e recontextualizar os saberes, construindo dessa forma os saberes profissionais que de acordo com Tardif (2000), são saberes que relacionam conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e as atitudes. Em especial na fala do aluno de mecânica da empresa 9 como pode observar o aluno não utilizou o tato, mas partiu de uma base de conhecimentos científicos, refletiu a partir de um objeto concreto (realidade) e construiu um novo conhecimento que por sua vez foi aplicado ao contexto real, e isso é um exemplo claro de mobilização e recontextualização de saberes profissionais.

A aprendizagem tem um sentido no momento que o sujeito coloca em prática os conhecimentos teóricos, ou seja, mobiliza os conhecimentos formais e os transforma em conhecimentos tácitos, recontextualizando esses conhecimentos.

Mediante os comentários tecidos nesta categoria Entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional, podemos perceber que os aprendizados vividos na família e no trabalho dos participantes aqui envolvidos na pesquisa estão relacionados. Os seus saberes também são influenciados pela sua história de vida. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e nas suas tarefas cotidianas impactam não apenas sua trajetória pessoal, mas também profissional. Charlot (2005) enfatiza a importância de levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza. Para o autor:

O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com o saber (CHARLOT, 2005, p. 40).

Sobre essa relação individual com o saber, com as experiências ao longo da vida, o estagiário de refrigeração da empresa 8 enfatiza:

Eu penso que todo aprendizado é válido para o futuro. Acho que é importante o que a gente aprende na escola, no seio da nossa família, com os amigos, pois isso influencia nas decisões que tomaremos, na postura que teremos diante de um problema.

Já o estagiário de mecânica da empresa 9 diz que o aprendizado na família foi e tem sido muito relevante porque ele cresceu ouvindo o pai, que trabalha na indústria, falar sobre alguns acontecimentos relacionados à empresa. Além disso, o pai lhe dá algumas dicas referente ao seu estágio. Outro estagiário de mecânica da empresa 9 fala que o convívio com o avô lhe ajuda hoje no estágio. Segundo ele, o seu avô que trabalhou muitos anos na indústria, sempre lhe contava como funcionavam os processos em relação à mecânica, além de lhe falar sempre na importância da argumentação para conseguir algo ou solucionar conflitos:

Na minha vida eu aprendi, principalmente com meu avô, que eu posso conseguir o que eu quero argumentando, não adianta gritar, brigar, mas somente conversar e principalmente saber argumentar. Isso é algo eu faço desde pequeno, quando não gostava de alguma coisa que meus pais faziam eu argumentava, às vezes colava outras não. E isso eu tenho feito no estágio, quando eu não concordo com alguma coisa, eu argumento, mas sempre, é claro, mantendo a calma.

Certamente, o eu pessoal não pode mais ser desconsiderado. O profissional não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida (TARDIF, 2006, p. 103). Nóvoa (1995), em suas reflexões, também compartilha de tais ideias quando diz que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Para este autor, a subjetividade interfere diretamente no desempenho profissional. Sendo assim, o “ser pessoal” e o “ser profissional” caminham juntos.

A vida não se subdivide. Tudo deve levar em consideração, o que aprende na família ou no espaço de trabalho, o ser é único. O que você é aqui e agora, você é também no trabalho. Por exemplo, o cara que tem religião não faz certos tipos de brincadeiras. (Estagiário de infraestrutura urbana da empresa 3)

O que aprendi na vida, eu uso no meu espaço de trabalho. Tipo assim, antes de eu tomar quaisquer atitudes, relacionada ao meu ambiente de trabalho, seja com um colega, ou seja, com um chefe penso muito no lado família. Faço isso porque sou assim, sou uma pessoa família. (Estagiário de infraestrutura urbana da empresa 1)

4.3.2 Aprender com os pares

Estudos realizados têm constatado que a aprendizagem perpassa a relação professor e aluno, ocorrendo de forma mais efetiva por meio da troca de ideias entre os pares. Nesse sentido, instituições de ensino e empresariais vêm estimulando o aprendizado e o compartilhamento do conhecimento. Nesta categoria “Aprender com os pares” serão considerados os seguintes indicadores: a) conhecimento profissional; b) conciliação e compartilhamento de saberes com os colegas da instituição formadora e com os colegas do estágio.

a) Conhecimento profissional

O conhecimento profissional tem orientado os estagiários em suas primeiras experiências como técnicos, fornecendo subsídios importantes para: 1) avaliar as aprendizagens significativa ocorridas em seu processo formativo, 2) mobilizar seus saberes e recontextualizá-los em suas atividades desempenhadas no estágio. Este conhecimento construído pelos alunos tem inferências das suas experiências de vida, dos seus conhecimentos oriundos das instituições de ensino e das suas atividades desempenhadas no Estágio Supervisionado.

Nesse contexto é importante lembrar que o estagiário não é um profissional formado, e por não deter conhecimento profissional suficiente, o resultado de seu trabalho nem sempre evidenciará perfeição técnica ou a produtividade de um profissional já experiente. A esse respeito, o autor Carlos Marcelo (2009) recorre ao conceito de *perito* para distinguir o profissional mais experiente face ao principiante, numa perspectiva de desenvolvimento profissional sustentado no domínio do respectivo conhecimento específico. No seu entender, o que distingue o professor perito não é apenas a quantidade de anos de experiência prática, mas o grau de conhecimento e destreza, e a capacidade de analisar e reorientar a própria ação. Entre as várias características que Marcelo atribui a este conhecimento profissional associado à *perícia*, salienta-se a representação abstrata e multireferenciada dos problemas: “o perito recorre a uma estrutura abstracta do problema e utiliza uma grande variedade de problemas guardados na memória (...) os principiantes deixam-se influenciar pelo conteúdo concreto do problema” (Marcelo, 2009, p. 14).

Os alunos em sua totalidade consideram que o aprendizado no curso tem lhes ajudado no estágio. Conforme ratifica algumas falas:

A teoria que aprendi no curso tem me ajudado no estágio. Se a gente não tivesse a teoria do curso, a gente abriria a máquina sem saber o que é parafuso e a gente sabe o que está lá, o compressor, a válvula solenoide, então a gente não está perdido, por mais que a gente saiba um pouco da prática a gente não está perdido. Pelo menos o básico da teoria a gente saber, que é o ciclo fundamental da refrigeração, reafirmo pelo menos isso tem que saber. (Estagiário de refrigeração da empresa 6)

Principalmente neste ano que está dando para interligar a parte prática no caso o quarto ano só é a parte técnica do curso e está dando para interligar bastante no estágio de forma que eu não tenho

me prejudicado muito aqui. Eu não tenho tempo para estudar como antes e aí o trabalho vem ajudando. Por exemplo, tem duas matérias nossas que são ministradas pelo mesmo professor, Manutenção e Operação de Sistemas e Instalação de conforto de Sistemas. Na matéria de Manutenção, a gente já tem até um trabalho que está executando. O trabalho é verificar um pavimento do colégio, ver o estado dos ar-condicionados e fazer as modificações possíveis. Se tiver alguma coisa a ser consertada ou trocada a gente vai e notifica o que tem que fazer, temos que fazer com que esta troca aconteça. Também é importante a questão da limpeza do aparelho, temos que dar uma manutenção preventiva a cada seis meses. Isso é uma das coisas do trabalho que eu tenho trazido para cá, são coisas que estão andando juntas no momento. (Estagiário de refrigeração da empresa 7)

Outra contribuição trazida por um dos alunos em relação ao estágio é a possibilidade de não só relacionar o conhecimento teórico e prático, mas uma oportunidade de agregar valor para a vida.

No estágio, estou sempre querendo aprender, sempre estou em busca de novas informações. A gente tem o conhecimento teórico, mas temos que está vendo lá na prática o que realmente acontece. Esta postura tem agregado valor na minha vida pessoal e no meu estágio. (Estagiário de automação, empresa 4).

Percebe-se nesta colocação que a aprendizagem, para esse estagiário, não finaliza no conhecimento teórico, mas na busca constante em conhecer, aprender, construir e desconstruir conhecimento, agregando valores para a vida como um todo.

Com base nesses fundamentos estão as ideias de Polanyi, (1996 apud FARTES, 2000), para quem a construção do conhecimento se dá mediante o envolvimento e compromisso pessoal que os sujeitos estabelecem com os objetos, o que ele chama de “residir em”. Para esse autor, saber algo é estar em constante processo de aprendizagem, e que esse processo não ocorre somente a partir dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos construídos na escola, mas a aprendizagem ocorre também no cotidiano, nas interações sociais de cada indivíduo. É nas relações com seus pares que este construirá suas experiências, e é justamente nessas relações que há um movimento cíclico de aprendizagem, ou seja, a troca de conhecimento reflete nas dimensões afetivas e cognitivas dos sujeitos envolvidos.

Com isso, tudo o que se aprende é importante para construção do conhecimento profissional: o que se aprende no local de trabalho, o que se aprende na família e o que se aprende fora da família. Estas aprendizagens, frutos de experiências

anteriores, construídas no seio familiar, ou no círculo de amizades são denominadas por Polanyi como conhecimento tácito. Usando sua conhecida metáfora, o conhecimento tácito representa a “parte *submersa do iceberg*”. Estes conhecimentos, segundo Polanyi, permitem aos seres humanos construir e reconstruir conhecimentos, criando e organizando ativamente suas próprias experiências. São conhecimentos não passíveis de serem sistematizados ou transmitidos, pois são específicos ao contexto e envolvem fatores intangíveis; como crenças pessoais, sistemas de valor e perspectivas. Sobre esses conhecimentos implícitos e a sua mobilização, os estagiários de infraestrutura urbana falam de suas práticas:

Os conhecimentos técnicos é óbvio que temos que colocar em prática, mas os conhecimentos adquiridos fora da sala de aula também têm que ser utilizados. Aprendi na minha família que tenho que aprender com os mais velhos. E este conselho tem sido útil no trabalho. Eu procuro aprender com os meus colegas mais velhos, não apenas a parte técnica, mas suas experiências de vida. E isto não se aprende na escola. (Estagiário da empresa 1).

Se hoje “sô” quem “sô”, é devido à responsabilidade que minha família me impôs quando criança. Ex: Cuidava da casa, enquanto minha mãe e minha tia estavam trabalhando, caminhava até a escola todos os dias, sendo responsável por mais 03 crianças, por ser o mais velho, viajava até Itaparica, para então acompanhar minha avó ate Salvador, pois a mesma não sabia vir sozinha etc., Enfim, os conhecimentos que tive quando criança são utilizados por mim. As minhas ações são baseadas também nesses meus conhecimentos. (Estagiário da empresa 2)

- b) Conciliação e compartilhamento de saberes profissionais com os colegas da instituição formadora e com os colegas do estágio

A troca de conhecimentos é uma prática cada vez mais utilizada pelos indivíduos tanto no âmbito acadêmico como empresarial. Vários são os motivos que levam as pessoas a querer compartilhar suas experiências, um deles é manter-se atualizado num ambiente de mudanças constantes em todos os campos.

O compartilhamento da informação e do conhecimento é essencial para a construção de novos conhecimentos, é uma prática cada vez mais utilizada pelos indivíduos tanto no âmbito acadêmico como empresarial.

De acordo com Lin (2007 apud SATO, 2010), o compartilhamento do conhecimento é considerado a cultura de interação social onde ocorrem as trocas de experiências, conhecimentos e habilidades. O autor exemplifica o processo de compartilhamento com duas situações. Na primeira existe a vontade ou o desejo de doar conhecimento. Nessa situação a pessoa sente prazer em ajudar e compartilhar. Um exemplo de sentir prazer em ajudar os outros pode-se perceber na fala de um dos alunos:

Logo quando eu comecei a estagiar, tinha os outros colegas também que estavam na fila de espera que ainda não estavam estagiando, tipo tudo que eu vinha aprendendo lá que eu vinha executando eu passava para eles, e até de certa forma para poder está motivando eles, é uma característica minha gosto de sempre está distribuindo os conhecimentos que absorvo. Gosto de ajudar, gosto de poder explicar, mas nada que venha me tornar um professor um dia. (Estagiário de refrigeração da empresa7)

Na segunda situação trazida por Lin (2007 apud SATO, 2010), é a pessoa que recorre aos outros colaboradores para aprender com eles. Para tanto, é importante identificar ferramentas ou processos que facilitem a explicitação. Alguns mecanismos podem auxiliar neste processo como “apresentações escritas, orais e visuais; visitas e excursões a outras localidades; programas de rodízio de pessoal; programas de educação e treinamento, e programas de padronização” (GARVIN, 2000 apud SATO, 2010). Com relação à necessidade de algum treinamento específico para a execução de suas atividades no estágio, é possível identificar respostas diversas por parte dos estudantes:

Passei por um processo de treinamento prático antes de assumir de fato a área que eu iria trabalhar. O meu treinamento consistiu em observar o trabalho do meu colega, o qual me transmitia às informações necessárias. (Estagiário de infraestrutura urbana da empresa 1)

Fiz vários cursos de curta duração relacionados com as minhas atividades a serem feitas no estágio. O treinamento teve duração de três meses. (Estagiário de refrigeração da empresa 7)

Eu não recebi nenhum treinamento propriamente dito, eu fui aprendendo a trabalhar naquele meio pela experiência, pelo o que acontecia no dia a dia. (Estagiário do curso de refrigeração da empresa 3)

Nenhum treinamento. Apenas, um treinamento que foi integração que é questão de segurança em caso de acidentes e ponto de

encontro, mas nada específico do trabalho. (Estagiário do curso de automação da empresa 4)

De acordo com os comentários, no que concerne ao treinamento no estágio, vimos empresas que possuem características próprias no modo de orientar os estagiários na execução de suas atividades, umas oferecem cursos de pequena duração, outras disponibilizam funcionários para dar orientações específicas aos estagiários sobre o que e como fazer as atividades e ainda há outras que não propõem nenhum tipo de treinamento.

Em face ao exposto é importante elucidar que faz-se necessário que os estagiários passem por um treinamento, uma vez que, ao conhecer a rotina, os produtos e/ou serviços e o funcionamento das empresas, os alunos passam a ter uma visão mais abrangente sobre o mercado de trabalho e passam a conhecer de forma mais aprofundada as atividades que permeiam a sua área de formação.

Nos processos de aprendizagem no estágio, empresas têm buscado alternativas para favorecer o aprendizado coletivo, para tanto, as instituições empresariais tem proporcionado espaços que possibilitam aos seus colaboradores refletir, dialogar, trocar, pesquisar. Conforme as falas que se seguem:

A gente fica em uma oficina bem grande, tem dois mecânicos e um supervisor. Até comparando com a outra empresa em que eu estava estagiando, eles estão oferecendo bem mais oportunidade de a gente aprender. Ele veio para ensinar estou vendo isso no coordenador e supervisor da gente, eles estão querendo ensinar a gente, trazer a prática, então estou achando bem interessante. (Estagiário de refrigeração da empresa 6)

A gente sempre trabalha em equipe. É nesse momento que trocamos ideais. Estas oportunidades de trocar com o colega tem sido muito importante para mim. Eu consigo ver que o supervisor tem vontade de ensinar pra gente mesmo, está mostrando isso que tem vontade, está com boa vontade enorme de ensinar a gente de fazer bons profissionais, pra na hora de não ter erro pra na hora do imprevisto. (Estagiário de refrigeração da empresa 6)

Para estes estagiários, a experiência também se torna importante. O estagiário do curso de automação da empresa 5 coloca que:

O trabalho é um constante aprendizado. A gente “tá” o tempo todo aprendendo, inclusive com pessoas que já conhecem isso. Então nós conseguimos aproveitar isso de pessoas mais experientes. Nós não fomos feitos prontos, nascemos e a cada dia é um novo, é uma nova ação, é um novo aprendizado.

Outro estagiário assim se coloca:

Eu tenho aprendido muito. Trabalho com três engenheiros, uma engenheira química, um técnico que trabalhou trinta anos no polo, um formando em engenharia química e de produção, então assim estou tendo conhecimento de várias áreas, eu pego experiência que eles viveram, experiência de vida, conhecimento de determinados sistemas e, como lidar com o equipamento, como fazer coisas que não se aprende no livro, no manual, eles ensinam (Estagiário de mecânica da empresa 9).

Para alguns estagiários, a busca pelo conhecimento deve ser constante e o contato com pessoas experientes é considerado fundamental para o crescimento profissional e pessoal.

O meu supervisor tem muita experiências na área, eu observo como ele resolve os problemas, como delega as atividades, tem propriedade do que está falando. Ele explica como devo fazer e me diz o porquê que tenho que fazer daquele jeito. Ele não é desse que diz: Faça desse jeito e acabou. Em relação aos conflitos, quando acontecem, usa de muito sabedoria para solucioná-lo (Estagiário de refrigeração da empresa 7).

O estagiário de infraestrutura da empresa 1 coloca que: “Na empresa presto atenção nas pessoas, gosto de ficar em contato com aquelas que são mais velhas em idade e no tempo de serviço”. Isto significa que o processo de aprendizagem é contínuo e de permanente desenvolvimento. O sujeito está em constante formação/transformação, e segundo Burnham, no processo de interação, mediado por uma pluralidade de linguagens.

Os sujeitos intersubjetivamente, constrói, reconstrói a si mesmo, o conhecimento produzido e que produzem, as suas relações entre si e com a realidade, assim como pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social) transformam essa realidade num processo multiplamente cíclico que contém em si próprio tanto a face da continuidade como a da construção do novo. (BURNHAM, 1998, p. 37)

Assim como Burnham (1998), outros autores também pensam que a formação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento. Este ciclo é inerente ao sujeito que vive, aprende e produz.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1994, p. 27).

Esse conceito nos mostra que o homem é um ser inacabado, em constante formação/transformação, e que ninguém deve se considerar formado em definitivo.

4.4 Lidando com situações de imprevistos

Outro aspecto relevante, que não pode ser esquecido nesta discussão, é a maneira como os alunos trabalhadores superam as situações inesperadas no pleno exercício de suas atividades de estágio. Os imprevistos são conceituados por Schön (2000) como zonas indeterminadas da prática. Estas zonas escapam aos cânones da racionalidade técnica e contempla a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores. De fato, os imprevistos são ocorrências que fogem da normalidade, da rotina de atividade da pessoa.

Um dos professores orientadores define imprevisto como: “É uma coisa até difícil de definir né? Uma situação de imprevisto, porque imprevisto vai ser aquilo que foge da rotina que nós temos no nosso dia de trabalho, tudo que foge à rotina é um imprevisto e a gente tem que saber encarar esse imprevisto”.

E acrescenta ainda:

A gente pode até dizer que ele é bom, porque ele desperta, faz com que a gente quebre a rotina. Por exemplo, acontece um imprevisto, digamos que numa empresa, de repente, rompe uma tubulação, isso é um imprevisto, e aí, a tubulação vai ficar lá jorrando água? Ou qualquer outro tipo de produto? Não. É um imprevisto, então como solucionar aquele imprevisto que fugiu da rotina? Então às vezes é bom, porque desperta, aguça nossos conhecimentos.

Mas como é que o IFBA tem preparado seus estudantes para lidar com situação de imprevisto? Diante desta questão, o Diretor Relações Empresariais Comunitários se posiciona:

Todo curso técnico tem vários professores que tem já uma experiência de trabalho ou são professores que estão no ambiente de trabalho. Então a gente procura orientar todos eles desde o início do curso, muito antes até de estagiar, associando fundamentos teóricos com a realidade da atividade profissional de cada um. Então, sempre a gente está buscando aproximar essa realidade. Enfim, buscamos trazer tudo o que acontece no ambiente deles, criando situações problemas para que os alunos vão se ambientando... A gente faz muito visita técnica “pra” facilitar esse encontro lá na frente para que não ocorram maiores imprevistos.

Os estagiários, quando perguntados como costumam agir em situações imprevistas de trabalho, disseram:

Às vezes, uma chave quebra, é preciso acionar o pessoal da manutenção. Aí eu faço um memorando, troca de quadros. Outro dia troquei o quadro de giz pelo quadro branco. Estas coisas simples como estas, eu procuro fazer. Quando é outra situação, como imprevisto de professor não poder ir dar aula, de imediato penso quem é que pode vim, o que pode ser feito. Aí tento ligar para uma pessoa e não consigo. O único jeito é pegar uma turma e juntar com outra. Mas antes, procuro saber do coordenador, dou a sugestão e ele vai dar o aval se é bom ou se é ruim. Então entro em contato com o coordenador, com outras pessoas para saber o procedimento correto para não ter conflito entre pessoas e entre alunos. Acredito que esta agilidade com certeza vem de outras experiências que já vivi. (Estagiário de infraestrutura da empresa 2)

Já o estagiário do mesmo curso, mas da empresa 1 diz que quando ocorre uma situação de imprevisto ele encaminha para o almoxarifado e especifica o ocorrido. E ele acrescenta: “Na empresa, todo mundo se ajuda”.

O estagiário de mecânica da empresa 10 diz que procura sempre agir em conjunto quando necessário no caso de situações de imprevisto: “tipo, a gente costuma se consultar e consultar alguém que esteja à disposição no momento pra fornecer a gente uma solução ou um novo meio de fazer”. Ele acrescenta que em situações de imprevisto vai procurar agir sempre em dupla com quem estiver com ele no momento, pelo menos até chegar mais alguém para formar uma equipe ou alguém especialmente capacitado para resolver a situação.

Já o estagiário de refrigeração da empresa 6 diz que “Imprevisto eu fico nervoso nessas situações. Quando eu vejo que não dá mais para mim eu recorro às outras pessoas, eu nem penso mais”.

Em relação ao que diz este estagiário de refrigeração da empresa 6 e em função do novo perfil de trabalhador, já discutido anteriormente, hoje se requer que o mesmo utilize suas capacidades cognitivas e as articule com as atitudes necessárias para desenvolver com eficácia as atividades, mas também seja capaz de enfrentar os imprevistos (GOÉS E SOUZA, 2008). Por isso, o ideal é que o estagiário ou trabalhador tenha calma para agir diante destas situações de imprevistos e nesse sentido, um treinamento específico para isso é importante, seja por parte da empresa ou no próprio curso.

O estagiário de mecânica da empresa 10 coloca: “Costumo agir tranquilamente, mas com rapidez. Em se tratando de uma indústria de produção é necessário que se aja rápido e com eficiência.” Outro estagiário de infraestrutura da empresa 3 diz: “Procuro sempre manter a calma e sempre que tenho dificuldades peço ajuda a outros colegas”.

Já o estagiário de automação da empresa 5 diz o seguinte:

O meu trabalho exige muito de... por exemplo que a gente saiba lidar sobre pressão, porque é um trabalho de muita responsabilidade; as vezes dá um problema aí as pessoas correm atrás pra resolver, então é um trabalho que a gente tem que agir rápido, sobre pressão. Treinam a gente para qualquer imprevisto.

Diante das falas acima, observa-se que o controle emocional é de fundamental importância para lidar com situações de imprevistos.

O estagiário de automação da empresa 4 coloca que: “Dependendo da situação é sempre bom trabalhar com união né? Com coleguismo, companheirismo e... Mas quando não tem necessidade de eu buscar ajuda de outras pessoas eu mesmo tento dar o meu melhor e tento resolver aquilo ali”.

Conforme o estagiário de mecânica da empresa 9:

Eu estou sempre acompanhado pelo operador. Mas só uma vez, que eu estava na estação e o sistema de gás que alimenta as caldeiras e os tratadores invadiu o sistema de óleo. Mas isso não

poderia vim a causar um acidente ou qualquer coisa do tipo, mas atrapalhou todo o processo. E eu tive que colocar a mão na massa para ajudar o operador. “Me meleí todo! ”...rsrsr. É uma experiência que eu aprendi muito naquele momento.

Um ponto importante que vale a pena ser ressaltado é que, tendo em vista que os alunos em experiência de trabalho no estágio ainda estão em formação, é imprescindível que ele não trabalhe sozinho, que seja sempre acompanhado por profissionais com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, como observamos que ocorre com os participantes desta pesquisa.

As falas aqui tecidas mostraram que os estagiários, já em algum momento, se defrontaram com situações inesperadas, que “fugiram” de suas atividades rotineiras. No entanto, para resolver estes problemas, contou com a ajuda de colegas e/ou superiores e em alguns casos, agiram sozinhos. Neste processo de socialização, está intrínseco o aprender fazendo e o aprender com o outro. É comum o aprender fazendo, o aprender com o outro, tão frequentes nos primeiros anos de prática profissional, e que se tornam decisivos na medida em que se torna essencial a “aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”. (TARDIF, 2000, p.14)

Podemos observar que os saberes não podem ser fragmentados. Entre os conhecimentos e as aprendizagens que os indivíduos constroem e trazem dos diversos contextos, podemos destacar o universo acadêmico e o ambiente familiar, que tem interferido no desempenho das atividades em experiência de trabalho no estágio dos sujeitos pesquisados. O convívio com pessoas mais experientes também tem se constituído como um importante fator na construção da aprendizagem. Os alunos que estão estagiando, apesar de trabalharem em empresas distintas, possuem uma prática de construção de conhecimento que se aproximam entre eles, pois conseguem identificar que a aprendizagem perpassa os conhecimentos formais, que estão além dos muros da escola.

Dessa forma, as vivências experienciadas pelos alunos estagiários aqui relatadas são importantes para que o processo de recontextualização de saberes aconteça. Nesse sentido, com base na pesquisa realizada consideramos que esse processo de recontextualização e mobilização de saberes têm acontecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como os alunos trabalhadores dos Cursos Técnicos de Infraestrutura Urbana, Automação, Refrigeração e Mecânica, que estão em experiências de trabalho no estágio, mobilizam os saberes profissionais e os recontextualizam no desempenho de suas atividades no estágio.

No intuito de atender ao objetivo do trabalho tomamos como base as seguintes questões: Como os saberes teóricos adquiridos pelos alunos trabalhadores (estagiários) dos Cursos Técnicos do IFBA são mobilizados e recontextualizados em experiência de trabalho no estágio? Como estes alunos estagiários mobilizam seus saberes profissionais para lidar com imprevistos em sua prática profissional? Que significados atribuem a tais saberes? A rotina e as atividades exercidas pelo estagiário no seu ambiente de trabalho lhes possibilitam colocar em prática seus saberes adquiridos/produzidos na vivência e na formação educacional? Como conciliam e compartilham os saberes entre os membros do(s) grupo(s) onde estagiam?

Para a consecução desse estudo foi realizada uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Na revisão bibliográfica, buscou-se trazer importantes contribuições de vários autores, dentre eles destacamos Maurice Tardif (2000, 2006), Bernard Charlot (2005) e Telmo Caria (2006, 2010) para a categoria saberes profissionais. Na subcategoria conhecimento profissional foi utilizado os teóricos Maurice Tardif (2000, 2006), Schon (2000) e Polanyi (1996 apud FARTES, 2000). Já a subcategoria recontextualização foi subsidiado por estudiosos como Bernstein (1996) e Caria (2006). Na pesquisa de campo incluiu entrevistas com alunos estagiários, orientadores de estágios e diretor de relações empresariais comunitárias.

A intenção desta pesquisa não foi estabelecer uma comparação entre os estudantes; esse não foi o objetivo, e nem seria possível, já que os saberes mobilizados e recontextualizados ocorreram em contextos diferenciados. Contudo, diante das entrevistas realizadas, foi possível traçar algumas considerações e

reflexões a respeito dos saberes profissionais. Pôde-se constatar a importância do estágio na vida acadêmica dos estudantes. O local do estágio possibilita a esses futuros profissionais, mobilizar e recontextualizar seus saberes com vistas ao contexto do exercício profissional, já que essa mobilização lhes possibilitará intervir eficazmente diante das exigências e das necessidades postas no fazer profissional para o qual estão se preparando.

Durante a entrevista com os alunos observou-se que o entrecruzamento entre o eu pessoal e o eu profissional bem como o aprender com os pares, são os principais motivadores na mobilização e recontextualização de seus saberes em suas experiências de trabalho no estágio.

No que tange ao entrecruzamento entre o eu pessoal e o eu profissional, destaca-se a história de vida dos sujeitos pesquisados. O saber adquirido no seio de seus familiares impacta na sua vida profissional. Muitos dos alunos entrevistados falaram que a forma como se comportam no estágio, como agem diante dos seus supervisores é oriunda da aprendizagem obtida com seus pais. Observou-se, também, que os alunos que têm participado de eventos ligados ao seu curso vieram de famílias que consideram a aprendizagem uma constante necessidade da prática profissional.

Verificou-se ainda que o processo de recontextualização dos sujeitos da pesquisa tem perpassado os muros do exercício das atividades desempenhadas no estágio. Os alunos tem trazido essa recontextualização para a sua vida pessoal, e mais, esse processo tem os auxiliado a buscar soluções frente a situações de imprevistos e incertezas. Junto a isto, percebeu-se também na pesquisa que o aluno sabe mais do que pensa e essa passagem ficou clara na fala de um dos estagiários quando diz que o usou o “tato” para resolver determinado problema com avô, que na verdade o que o ajudou não foi o “tato”, mas foi a sua base de conhecimentos científicos, que refletiu a partir de uma determinada realidade e construiu um novo conhecimento que por sua vez foi aplicado no contexto real.

As relações com os pares é outro aspecto a ser ponderado, isso porque a construção do conhecimento se dá mediante a troca de experiência. Quando falamos em experiência, nos referimos como algo do campo subjetivo. Nas palavras

de Bondía (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21).

Nessa perspectiva, necessário se faz considerar os comentários tecidos no momento da entrevista. Apesar de alguns alunos estagiarem na mesma empresa, os significados atribuídos por eles aos conhecimentos adquiridos nas relações com os colegas de sala e/ou de estágio foram diversos. Uns consideraram de extrema importância o convívio com os mais velhos na empresa, outros com pessoas com um grau de instrução maior e ainda houve aqueles alunos que consideraram a troca de informação com colegas de outras empresas ou que trabalham na mesma empresa, desempenhando atividades diferentes como as melhores experiências vividas no estágio. Partindo desse pressuposto, a experiência se situa no campo das vivências. Duas pessoas podem passar pela mesma situação, seja no estágio ou fora dele, mas não pela mesma experiência, pois a situação vivenciada tocará cada um de maneira diferente.

Em relação ao aprendizado nos diferentes contextos, os que os alunos aprendem no estágio, na família ou fora dela são elementos aglutinadores que têm favorecido a construção do conhecimento. E mais, estas aprendizagens os auxiliam a lidar com situações de imprevistos e incertezas.

No tocante ao conhecimento profissional, ficou presente na fala dos alunos que o aprendizado no curso têm sido útil para o desempenho de tarefas no estágio. Desse modo, a ação não sobrepõe, mas estrutura os conhecimentos construídos na sala de aula e torna-os úteis à ação. Esta reelaboração dos conhecimentos acadêmicos é mais que reprodução, é uma produção de novos saberes.

Outro ponto a ser refletido diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso, três dos quatro cursos presentes neste estudo tem o estágio supervisionado como atividade obrigatória na matriz curricular, no entanto por questões internas, este Trabalho de Conclusão de Curso passou a ser aceito para conclusão do curso e expedição do diploma. Segundo os orientadores de estágios, a escolha do tema desses trabalhos é feita a partir das inclinações, afinidades ou mesmo pelo desejo dos alunos de conhecer mais profundamente determinado tema. Contudo deveria ser exigência da

instituição de ensino que todo trabalho desse caráter estivesse ligado à alguma prática da futura profissão escolhida.

No que tange ainda aos alunos estagiários, partimos do pressuposto de que os mesmos, embora não sejam profissionais formados, não são uma tábula rasa que nada sabem, mas indivíduos que chegam ao ambiente de estágio com muitos e diversos conhecimentos, os quais precisam ser organizados, enriquecidos e desenvolvidos em grupo, e é nesse momento que os saberes são mobilizados e recontextualizados no desempenho de suas atividades.

Para finalizar, queremos dizer que, na construção desta dissertação utilizei a contribuição de autores de diversas áreas educacionais; mas é importante salientar que o ponto em comum de todos esses trabalhos foi a discussão sobre os saberes profissionais. Quero também deixar aqui registrado que os conhecimentos aprofundados que obtivemos sobre a temática nos fizeram perceber que existem vários fatores envolvidos no processo de mobilização e recontextualização de saberes. Esperamos que este estudo possa contribuir na discussão mais geral sobre a temática e subsidiar outros estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. SP: Papirus, 1995.

ARANHA, Antônia. **Formação Integral**. In. Fidalgo, Fernando & Machado, Lucília. Dicionário da Educação Profissional. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. UFMG – Belo Horizonte, 2000 (P. 126).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva Batista; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2000.

BARRETO, José Carlos da Motta. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: o processo de aprendizagem dos alunos e professores**. Brasília, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o Saber de Experiência**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo p. 20-28, janeiro de 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Brasília, agosto, 2007.

BRESSAN, Flávio **O método do Estudo de Caso**. Administração online. Volume 1 - Número 1 (janeiro/fevereiro/março - 2000).

BURNHAM, Teresinha Fróes. **Complexidade, multiferrferencialidade, subjetividade**: três referências polêmicas para compreensão do currículo escolar. In: reflexões em torno da abordagem multirreferencial – São Carlos, SP, 1998

CAMARGO, José Carlos Godoy; ELESBÃO, Ivo. **O problema do método nas ciências humanas**: o caso da Geografia. Revista de Geografia da UFC, São Paulo, ano 03, número 06, 2004.

CANDORIN, Severino. **Monografia e tese passo a passo**. Rio de Janeiro: Sotese 2002.

CARIA, T. H. **Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia**. subectividade mudança social. In: CARIA, T. H. (org.). Saber profissional. Análise social do trabalho técnico-intelectual. Coimbra: Almedina, 2006, pp.43-92.

CARIA, Telmo H. **A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional**. In: Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador (BA): EDUFBA, 2010. 221 p.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber**: metodologia científica, fundamentos e técnicas. 4. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Papirus, 1994. 175 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONEVILLE, Jacques. (2008). **Trilhas percorridas na formação de professores**: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. IN: D'Ávila, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

DELUIZ, Neize. **O Modelo das Competências profissionais no Mundo do trabalho e na Educação: implicações para o currículo**. Boletim técnico do Senac. V. 27, n. 15-25, p.1, Set./dez.2004.

DUBAR, C. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 2001.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo**. 2000. 260f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação UFBA/FACED, Salvador, 2000.

FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta Maria Grisolina; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, Paulo Regius Neves. **A importância do ato de ler**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981 - 9ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. – São Paulo: Cortez, 2005.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Editora, Barcelona: EUB, 1999.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Risco, Confiança, Reflexividade**. In: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. (eds). *Modernização Reflexiva*. São Paulo: UNESP, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: At 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. S Paulo: Vozes, 1997.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999. TA, S. G. **Formação dos profissionais da Educação**: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa

bibliográfica. Rev. katálysis, Florianópolis, vol.10 no.spe 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext> Acesso em 19 fev. 2012.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOUREIRO, Armando. **O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: Contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa** Cascais: Sururu, 2008

MACHADO, Lucília Regina de Souza . **PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador**. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16, p. 36-53.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, 317p. (Coleção Docência em Formação – Educação Profissional).

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo-Revista de Ciências da Educação, 2009, v. 8, p.7-21.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. **Estudo de caso etnográfico**. Revista de Biblioteconomia de Brasília, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga. **Trabalho infanto-juvenil: motivações, aspectos legais e repercussão social**. CAD. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 437-441, abr-jun, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v14n2/0122.pdf>. Acesso em: 10 julho 2011.

NOVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

- OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000.
- PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática**: Uma análise da influência francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia**. In: Interações, São Paulo, Ano/Vol. X, Jul-Dez. N° 20, 2005. p. 109-126.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- POCHMANN, Márcio. Mudanças na ocupação e a formação profissional. In: **Trabalho & Educação. Revista do NETE**. Belo Horizonte, nº 6, p. 48-71, jul./dez. 1999. Jan./jul. 2000.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo Integrado**. Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/autores.html#marram> >. Acesso em: 15 outubro 2011.
- SATO, Karoline Aparecida Scroch. **Criação e compartilhamento de conhecimento**: O caso do Projeto Perfis Profissionais para o Futuro da Indústria. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Curitiba, 2010.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem / Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre : Artmed, 2000.
- SILVA, Ana Maria Costa e. **“Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional”**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2002.
- SILVA, Uaci Edvaldo Matias da. **O SENAI**. Brasília, SENAI/ DN, 1999. 100 p.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação ANPED, São Paulo, nº.13, p.03-155, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.
- TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade** . Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf >. Acesso em 11 de maio de 2011.

TORRES, Maria Betânia Ribeiro. **A natureza socializada em Anthony Giddens**. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol24/art16v24.pdf>> Acesso em 27 out. 2010.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. SOCERJ/UERJ, Rio de Janeiro, p. 01-04, set/out 2007.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAINER, João. Jornal Folha. Disponível em: <
<http://blogs.abril.com.br/williambaiano/2010/03/marolinha-custou-ao-pais-r-186-bilhoes-no-ano-2009.html>> Acesso em 24 out. 2010.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, P. Trabalho e Comunicação nas Indústrias Automatizadas. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP. v.3 n.2. p.119-130. São Paulo, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MESTRANDA: Alexandra Carla Prazeres de Azevedo Cruz

ORIENTADORA: Vera Lúcia Bueno Fartes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação do entrevistado:

- Nome completo:
- Idade:
- Escolaridade:
- Escolaridade do pai:
- Escolaridade da mãe:
- Módulo em curso?

2. Fale um pouco de sua família de origem: (ênfase nas experiências de aprendizagem e nos comportamentos aprendidos que utiliza atualmente no trabalho).

3. A escolha do curso e a aquisição do conhecimento profissional:

- Qual motivo levou a escolher este curso?
- Quais as suas expectativas em relação ao curso?
- O curso está correspondendo às suas expectativas?
- Como o IFBA faz o seu acompanhamento no estágio?
- Quais os eventos que já frequentou ou frequenta ligados ao seu curso?
- De que modo o curso facilitará a inserção ou reinserção no mercado de trabalho?

4. O exercício da profissão e a recontextualização do saber profissional:

- Nome da empresa que estagia:
- Há quanto tempo você está estagiando?
- Em que setor você trabalha?
- Como se deu o seu processo de admissão na empresa em que está estagiando?
- Qual a sua carga horária semanal de estágio ou trabalho?
- Qual a sua rotina de trabalho? (liste as atividades desenvolvidas diariamente);
- Quando você foi selecionado para estagiar, as tarefas que lhe atribuíram já estavam previamente definidas? Em caso afirmativo, você segue

rigorosamente o que está determinado? Ou tem autonomia para modificar essa rotina?

- Para a execução de suas atividades no estágio, houve a necessidade de algum treinamento específico?
- Caso tenha sido necessário, como foi realizado esse treinamento? (cursos/palestras; treinamento formal realizado pela empresa; realizado pelo chefe; observando o trabalho dos colegas; por meio de participação em um grupo?)
- Como você costuma agir em situações imprevistas de trabalho? (quebra de um aparelho, por exemplo).
- Você utiliza conhecimentos adquiridos em outras experiências de trabalho, em sua atividade profissional atual? De que maneiras?
- O que você tem aprendido no curso tem sido útil às tarefas que tem desempenhado nas atividades de estágio? Explique.
- Você considera que sua atividade de estágio está de acordo com o seu curso?
- Você acha que os conhecimentos adquiridos no ambiente de trabalho podem ser transferidos para a vida pessoal? Explique.
- Em que medida as suas funções atuais no trabalho lhes permitem exercer: **(marque um x)**
 - Autonomia/iniciativa (por exemplo: sugestões a seu/s chefe/s imediato/s sobre problemas operacionais e/ou relacionados; participação na melhoria do processo e do produto; implementação das sugestões)
 - () Sim, totalmente
 - () Sim, em parte
 - () Não, quase nada
 - () Não, nada
 - Liderar; colaborar; comunicar; tomar decisões; usar de criatividade;
 - () Sim, totalmente
 - () Sim, em parte
 - () Não, quase nada
 - () Não, nada
 - Adquirir mais conhecimento;
 - () Sim, totalmente
 - () Sim, em parte
 - () Não, quase nada
 - () Não, nada
- Que significados você atribui aos conhecimentos adquiridos nas relações de trabalho (com os colegas, com seus superiores hierárquicos e consigo mesmo)?

5. Ambientes de aprendizagem:

- As suas experiências adquiridas em outros contextos (familiar, religioso, amigos, lazer, meios de comunicação, etc.) interferem no seu trabalho assim como os seus conhecimentos aprendidos em sala de aula?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para direção e orientadores de estágio



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MESTRANDA: Alexandra Carla Prazeres de Azevedo Cruz

ORIENTADORA: Vera Lúcia Bueno Fartes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação do entrevistado:

- Nome
- Função
- Escolaridade de ingresso
- Escolaridade atual
- Vínculo contratual (efetivo ou substituto)
- Carga horária de trabalho
- Tempo de serviço

2. **Fale um pouco da sua formação:** (pedir que dêem ênfase nas experiências de aprendizagem e nos comportamentos aprendidos que utiliza atualmente no trabalho.)

3. No exercício de seu trabalho, as suas experiências adquiridas em outros contextos (familiar, religioso, amigos, lazer, meios de comunicação, etc.) interferem em sua prática profissional assim como os seus conhecimentos formais?

4. Curso de Infraestrutura Urbana e estágio.

- Você participou da construção da estrutura curricular do curso de Infraestrutura Urbana? Quais os atores que participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico? Como foi essa participação?
- Quais os princípios que norteiam o estágio curricular dos alunos?
- O estágio supervisionado é uma atividade obrigatória do currículo?
- **Caso o estágio não seja obrigatório:** o estágio supervisionado deveria ser uma atividade obrigatória no currículo? Por quê?
- Qual o objetivo do estágio?
- Qual a importância do estágio na formação profissional do aluno?

- Para você, o estágio possibilita ao aluno mobilizar e recontextualizar os saberes no desempenho de suas atividades? De que forma?
- O que os alunos têm aprendido no curso tem sido útil às tarefas exercidas no estágio? Explique.
- Como as atividades desenvolvidas no estágio contribuem para a melhoria do aprendizado teórico-prático das disciplinas cursadas? Por quê?
- Como é feito o acompanhamento dos alunos que estão estagiando?
- Quais as tarefas que efetivamente os alunos deverão desempenhar durante o estágio do curso de Infraestrutura Urbana?
- Você tem algum documento que especifica essa rotina dos estagiários?
- O aluno precisa apresentar um relatório informando sobre objetivos do estágio, sua duração e as áreas de trabalho onde foi realizado?
- Qual o perfil de profissional almejado pelo IFBA para os egressos do PROEJA? Que estratégias serão utilizadas para o alcance desse objetivo?
- Em um contexto mais global, o que a sociedade pode esperar do profissional de Infraestrutura Urbana?
- Para você, o que é situação de imprevisto?
- Como aqui o IFBA costuma preparar os alunos para agir em situações de imprevisto no trabalho? (quebra de algum aparelho, por exemplo).
- Para você, o aluno utiliza conhecimentos adquiridos em outras experiências de trabalho, em sua atividade no estágio? De que maneiras?
- Você acha que as experiências adquiridas pelos alunos em outros contextos (familiar, religioso, amigos, lazer, meios de comunicação etc.) interferem no trabalho assim como os conhecimentos aprendidos em sala de aula?
- Em sua opinião, o que é mais importante: o que se aprende na família, na sociedade (amigos, comunidade), na escola, ou no local de trabalho? Por quê?
- Que experiências vividas pelos alunos quando crianças podem ajudar no seu estágio enquanto um futuro técnico em Infraestrutura Urbana?

5. Empresas onde os alunos realizam o estágio.

- Como são divulgadas as vagas abertas?
- Há alguma forma de conexão entre procedimentos seletivos e agências formadoras? (ex.: recrutamento diretamente efetuado em instituições provedoras, como Escolas Técnicas/CEFET ou congêneres) Como se fazia isto no passado? (O processo seletivo é feito internamente no IFBA? Se a resposta for sim, descreva este processo seletivo).
- Quais as exigências mínimas no perfil de estagiário a ser selecionado (escolaridade, experiência anterior, idades, sexo etc.).
- Ainda em relação ao estágio, as empresas os procuram ou vocês procuram as empresas?
- Qual o perfil das empresas vinculadas a esta instituição possuem estagiários do IFBA?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Ilm^o. Professora

Marise Saffe Iça

Coordenadora do Setor Multidisciplinar do

Instituto Federal da Bahia

Solicito seus bons ofícios no sentido de permitir que minha orientanda do Curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da UFBA, **Alexandra Carla Prazeres de Azevedo Cruz**, realize a pesquisa de campo para sua dissertação junto aos alunos do PROEJA.

Esclareço que a aluna vem realizando pesquisas sobre a temática nessa mesma Instituição como bolsista do PIBIC/FAPESB, tendo sido muito bem avaliada em sua produção acadêmica, bem como na conduta que rege suas atividades em pesquisas de campo nessa instituição. Agora, como aluna do Mestrado, ela se empenha em dar continuidade aos estudos sobre o referido tema, o PROEJA, cujos resultados de pesquisa esperamos sejam úteis para o constante aperfeiçoamento desse importante Programa.

Com os meus agradecimentos pela acolhida com que o Instituto Federal da Bahia sempre nos honrou, a mim e aos meus orientandos, acrescento que estou à disposição de V. S^a para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Vera Lúcia Bueno Fartes
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Bahia
verafartes@uol.com.br

ANEXOS

ANEXO A – Ficha do Aluno



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA

DIREC - Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias
Gerência de Integração Escola Comunidade
Coordenação de Estágios e Egressos

FICHA DO ALUNO

Dados do Aluno

Nome:

Sexo:

Masculino Feminino

Data de nascimento:

Endereço:

Nº:

Complemento:

Bairro:

Cidade:

Estado:

CEP:

Tel:

Cel:

E-mail:

Curso:

Selecionar...

Modalidade:

Integrado

Subsequente

EJA

Superior

Período:

Semestre

Dados do Estágio

Nome da Empresa:

Telefone:

Supervisor:

Cargo do Supervisor:

Início:

Término:

Jornada semanal:

Duração total:

Valor da Bolsa:

Hora

Prorrogação:

Seguradora:

Agência de Integração:

Observações:

ANEXO B – Ficha de caracterização de experiência



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA
Campus Salvador

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional
e Tecnológica

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA

DADOS DO ALUNO	NOME:	TELEFONE:
	ENDEREÇO:	
	CURSO:	MODALIDADE:
DADOS DA EMPRESA	EMPRESA:	TELEFONE:
	ENDEREÇO:	
	ÁREA DE ATUAÇÃO:	
	DEPARTAMENTO/ SETOR ONDE TRABALHO:	
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES		

COMPROVAÇÃO DE EXPERIÊNCIA PELO CHEFE IMEDIATO OU SUPERVISOR	
COMENTÁRIO:	
DATA:	ASSINATURA E CARIMBO:
COMPROVAÇÃO DE VÍNCULO E TEMPO NA EMPRESA PELO SETOR PESSOAL	
COMENTÁRIO:	
DATA:	ASSINATURA E CARIMBO:
PARECER DO COORDENADOR DO CURSO	
COMENTÁRIO:	
DATA:	ASSINATURA E CARIMBO:

ANEXO C – Ficha de avaliação de estágio



FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

NOME:		TELEFONE:
ENDEREÇO:		
E-MAIL:		
CURSO:	ANO DE CONCLUSÃO:	
PROFESSOR ORIENTADOR DE ESTÁGIO:	GRAU:	
EMPRESA:	TELEFONE:	
LINHA DE PRODUÇÃO:		
DEPARTAMENTO/ SETOR ONDE TRABALHA:		
SUPERVISOR:		
HORÁRIO DE TRABALHO:		
INICIO DE ESTÁGIO:		TERMINO DE ESTAGIO:
1ª ENTREVISTA:	2ª ENTREVISTA:	3ª ENTREVISTA:
___/___/___	___/___/___	___/___/___

LEMBRETE:

- Durante o estágio curricular, o aluno deverá manter contatos regulares com a escola (Coordenação de Estágio/ Prof. Orientador);
- O relatório final do estágio deverá ser elaborado conforme orientação do IFBA e apresentado à escola num prazo determinado de 30 dias após o término do estágio.



1ª ENTREVISTA

ATENÇÃO: O aluno deverá devolver esta folha preenchida após completar 1/3 do seu período de estágio curricular.

1. Lista das atividades desenvolvidas:

2. Recebeu treinamento? Sim Não

Especifique:

3. Está sentindo dificuldade de adaptação? Sim Não

Quais?

4. Que tipo de acompanhamento você recebe por parte da empresa?

5. Você se sente seguro em relação à execução dos trabalhos solicitados? Sim Não

Comentários do estagiário:

Avaliação do professor:

Salvador, ____ de _____ de _____

Assinatura do aluno

Assinatura do professor



2ª ENTREVISTA

ATENÇÃO: O aluno deverá devolver esta folha preenchida após completar 2/3 do seu período de estágio curricular.

1. Listagem das atividades desenvolvidas:

2. Recebeu treinamento entre a 1ª e a 2ª entrevista? Sim Não

Quais?

3. Caso tenha havido dificuldades na 1ª etapa do estágio, elas foram superadas? Sim Não

4. Surgiram outras dificuldades? Sim Não

Quais?

5. Continua recebendo o mesmo tipo de acompanhamento por parte da empresa? Sim Não

6. Qual(s) a(s) disciplina(s) do curso que está mais relacionada(s) com as atividades durante o estágio?

Comentários do estagiário:

Avaliação do professor:

Salvador, ____ de _____ de _____

Assinatura do aluno

Assinatura do professor

ANEXO D – Avaliação de desempenho do estagiário pela empresa



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA**
Campus Salvador

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional
e Tecnológica**

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO PELA EMPRESA

Estagiário:	Telefone:					
Curso:	Modalidade:					
Nome da Empresa:	Telefone:					
Endereço:						
Área/ setor de estágio:						
Período do estágio:						
INSTRUÇÕES 1. O estagiário deve ser avaliado na sua atuação durante o estágio; 2. Assinale com um X o conceito que melhor se aplica ao estagiário, em cada aspecto em questão.						
GRUPO I - ASPECTOS PROFISSIONAIS	CONCEITO					
	INSUFICIENTE	REGULAR	BOM	MUITO BOM	EXCELENTE	
	1	Qualidade no trabalho (organização, segurança, dedicação e apresentação do trabalho).				
	2	Criatividade (capacidade de encontrar novas e melhores formas no desempenho das atividades).				
	3	Conhecimentos (nível de conhecimento demonstrado no desenvolvimento das atividades).				
	4	Cumprimento das tarefas (capacidade de executar tarefas de acordo com as metas e prazos estabelecidos).				
	5	Espírito Inquisitivo (disposição demonstrada na aprendizagem de novos conhecimentos).				
	6	Iniciativa (autonomia no desempenho de suas atividades).				
GRUPO II - ASPECTOS HUMANOS	CONCEITO					
	INSUFICIENTE	REGULAR	BOM	MUITO BOM	EXCELENTE	
	1	Assiduidade (presença constante no local de trabalho)				
	2	Cooperação (disposição para contribuir espontaneamente no trabalho de equipe, para atingir os objetivos).				
	3	Responsabilidade (zelo pelo material, equipamento, bens da empresa).				
	4	Sociabilidade (facilidade de se integrar com os colegas em ambiente de trabalho).				
	5	Disciplina (observância e cumprimento das normas e regulamentos da empresa).				
	6	Auto-crítica (capacidade de reconhecer seus próprios erros e limitações)				
OBSERVAÇÕES:						
Nome do avaliador:			Data e Assinatura:			
Cargo/Função:						

ANEXO E – Guia para elaboração do relatório final do estágio curricular

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA
CEFET- BA**

**GUIA PARA ELABORAÇÃO DO
RELATÓRIO FINAL DO ESTÁGIO
CURRICULAR**

**SALVADOR-BAHIA
Novembro - 1998**

DIRETOR GERAL

Prof^o Rui Pereira Santana

DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES EMPRESARIAIS – DIREP

Prof^o Eduardo Marinho

GERÊNCIA DE INTEGRAÇÃO ESCOLA COMUNIDADE - GIEC

Marise Saffe Cabo Issa

COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO E EGRESSOS – CEE

Telma Magali Ribeiro Torres

APRESENTAÇÃO

O presente documento visa orientar o aluno estagiário na elaboração do Relatório Final do Estágio Curricular. É de fundamental importância que seja usado durante a realização do estágio e seja discutido com o professor orientador, garantindo assim a qualidade do relatório.

Elaboração
Coordenação de Estágio e Egressos

1. INTRODUÇÃO

O relatório ao final da disciplina Estágio Curricular, constitui-se em um instrumento muito importante de avaliação do desempenho do aluno na realização do estágio. Reflete a síntese das principais atividades desenvolvidas durante o programa de trabalho, facilita observações sobre essa experiência e permite conclusões úteis ao CEFET- BA.

Este documento deverá envolver todas as atividades realizadas durante o estágio. Para isso, será necessária uma série de anotações que devem ser feitas ao término de cada etapa do programa de trabalho.

O Relatório Final, então, apresentará toda a experiência sistematizada, por escrito, de forma clara e objetiva, sendo um documento de críticas e idéias novas, permitindo identificar e corrigir falhas no sistema de Estágio.

2. OBJETIVO

Visa o presente documento, a sistematização do Relatório de estágio para que a homogeneidade formal facilite a avaliação e elimine redundâncias de procedimentos.

3. OPERACIONALIZAÇÃO

Para a realização do Relatório, deverão ser observados os seguintes requisitos formais:

3.1 - CAPA

Usada com o objetivo de proteção e estética, deve constar nome da instituição, título, sub-título, nome do estagiário, local (cidade ou município) e data.

Exemplo:

CEFET
Relatório Final de Estágio
Estágio Curricular
Nome do Estagiário
Local e Data

3.2 - FOLHA DE ROSTO (Identificação)

É indispensável. Deve conter o maior número de dados identificadores.

Exemplo:

Nome do estagiário
 Nome do supervisor: (Empresa)
 Nome do Docente Orientador: (CEFET)
 Local de realização (Empresa, Setor)
 Período:
 de ____ / ____ / ____ à ____ / ____ / ____
 Duração em horas:

3.3 - APRESENTAÇÃO

Deverão ser feitas observações gerais

- O trabalho realizado;
- Empresa concedora do estágio;
- Limitações ou problemas gerais de trabalho;
- Referências a outros relatórios.

3.4 - SUMÁRIO

É o plano do relatório. Sua estrutura

Usando a numeração progressiva par o relatório, consegue-se com a maior clareza, a subordinação.

Exemplo:

1. INTRODUÇÃO
2. METODOLOGIA
3. ATIVIDADES
 → Atuação do estagiário
4. CONCLUSÕES
5. ANEXOS
6. BIBLIOGRAFIA

4. CORPO DO RELATÓRIO

Constará de resumo das atividades desenvolvidas durante o estágio (métodos empregados, equipamentos e dispositivos utilizados, resultados obtidos, análises desses resultados, soluções propostas, problemas de custos, vantagens e desvantagens, conclusões, etc.)

O corpo do relatório pode ser dividido em partes:

4.1 - INTRODUÇÃO

Deverá constar de dados gerais que facilitem a compreensão do trabalho.

Exemplo :

Descrição geral da empresa, sem detalhes, apenas para situar o estágio dentro da instituição.

1.2 - DESCRIÇÃO DE MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADAS NO ESTÁGIO (METODOLOGIA)

1.2.1 – Instrumentos ou equipamentos utilizados, entrevistas, questionários, modelos, rotinas, mapas, fotografias, atas, relatórios, manuais, quadros, gráficos, máquinas, motores, etc.

1.2.2 – Técnicas empregadas: observação, instrumentos, consultas, intercâmbios, levantamentos, visitas, reuniões, etc.

Exemplos de intercâmbios:

- > com empresas similares
- > com fornecedores ou clientes
- > com profissionais
- > com colegas, etc.

4.3 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

▷ ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Deverá agrupar, sistematicamente, as atividades segundo o tipo de trabalho ou unidade onde foram realizadas.

Outras formas podem ser adotadas segundo a natureza do trabalho.

4.4 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.4.1 – Avaliação da experiência.

4.4.2 - Paralelo entre a formação acadêmica, o currículo do curso e experiência do estágio.

Constará de análise crítica do estágio, em termos de contribuição para a formação profissional do estagiário.

As sugestões tanto podem relacionar-se com o trabalho como com a própria sistemática do estágio.

4.5 - ANEXOS

Conjunto de material ilustrativo ou complementar ao texto, tais como: tabelas, mapas, diagramas, fluxogramas, fotografias, especificações de produtos, tabelas de cálculos, tabelas de símbolos, descrição de equipamentos, modelos de formulários e questionários, planta ou outro material qualquer para fim de consulta.

O material ilustrativo deve aparecer somente quando necessário à compreensão e esclarecimentos do texto, sem qualquer outra finalidade. Se for em número reduzido e indispensável ao entendimento do texto deve ser usado junto à parte que se refere. Quando em maior quantidade, para não sobrecarregar o texto, deve ser colocado em anexo.

4.6 - BIBLIOGRAFIA

O material bibliográfico utilizado para o desenvolvimento de trabalhos, deverá constar com referência numerada ao final, em ordem alfabética dos sobrenomes dos autores.

5. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

5.1 - QUANTO AO CONTEÚDO E APRESENTAÇÃO

O relator deverá:

- ⇒ Ser objetivo. Não sobrecarregar o texto com detalhes.
- ⇒ Dar mais ênfase ao trabalho realizado do que a simples observações ou descrições de situações existentes.

Exemplo:

É desnecessário descrever o local de trabalho e equipamentos usados em minúcias, bem como mencionar o nome dos chefes, etc.

- ⇒ Enfatizar o trabalho realizado e não enfocar assuntos paralelos.
- ⇒ Não fazer afirmativas sem que se tenha como comprová-las.
- ⇒ Ter redação correta e clara:
- ⇒ Usar parágrafos curtos, voz ativa, evitar adjetivos, empregar a terminologia técnica adequada, apresentar dados numéricos sempre que possível no lugar das expressões: muito, pouco, alguns.
- ⇒ Usar papel branco, datilografado de um único lado.
- ⇒ Numerar as páginas no canto superior direito.
- ⇒ Relacionar a parte do texto com a bibliografia consultada.
- ⇒ Relacionar a parte do texto com material ilustrativo, indicando se for o caso, a fonte de onde foi retirado.
- ⇒ Lembrar-se que o sumário é indispensável e deverá anteceder o texto.
- ⇒ Colocar a folha de rosto, a apresentação e o sumário em folhas separadas.
- ⇒ Não começar título de seção ao pé da página.

- ⇒ Usar notas de rodapé, identificadas pelo asterisco e colocadas na parte inferior da folha, sob um traço para chamar a atenção para outra parte do relatório que possa complementar aquela, ou dar explicações adicionais.

5.2 - QUANTO ÀS NORMAS

Deverá ser entregue uma via do Relatório de Estágio curricular ao CEFET- Ba.

⇒ Para os alunos do 2º grau: deverá ser entregue no Protocolo do CEFET- Ba, obedecendo os prazos e normas estabelecidas.

⇒ Para alunos do 3º grau: deverá ser entregue na Gerência de Registro Acadêmico do 3º grau, obedecendo os prazos e normas estabelecidos.

O relatório deverá ser rubricado pelo supervisor da empresa nas três primeiras folhas a partir da introdução e na conclusão e pelo estagiário em toda as páginas devendo o mesmo assinar a de conclusão.

6. AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL

A avaliação do desempenho do aluno estagiário deverá se processar com base na sistemática adotada durante e ao final do processo.

A avaliação do Estágio Curricular será realizada levando-se em consideração:

- 6.1 Análise dos conceitos emitidos pelo supervisor da empresa em ficha própria fornecida pela CEE.
- 6.2 A aplicação de instrumentos durante as sessões quinzenais de acompanhamento.
- 6.3 A frequência às atividades realizadas na empresa e nas sessões de acompanhamento

6.4 - Elaboração do Relatório Final com base no Plano de Estágio e nas atividades desenvolvidas firmadas pelo supervisor da Empresa.

Para fins de aprovação, será considerada a frequência do aluno igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das atividades previstas no Plano de Estágio.

g Será considerado aprovado no Estágio Curricular o aluno do 2º
p ue obtiver média final igual ou superior a 6,0 resultante da média
a rada das avaliações feita pela Empresa (peso 5), sessões de
a acompanhamento quinzenais (peso 3), e Relatório Final (peso 2), sendo
s últimas de responsabilidade do professor orientador.

g Será considerado aprovado no Estágio Curricular o aluno do 3º
i om média final igual ou superior, correspondente ao conceito "ME",
(ante da média ponderada das avaliações feitas pela empresa
(3), sessões de acompanhamento quinzenais (peso 3), e relatório
(peso 4), sendo as últimas de responsabilidade do professor
c ador.

DOCUMENTOS EXIGIDOS

- › Declaração emitida pela CEE ou Empresa que comprove o período de realização do estágio;
- › Entrega de relatório final à GRA (para os alunos do 3º grau) e no protocolo os alunos do 2º grau, ambos até trinta dias úteis após o término do estágio.
- › Cronograma das atividades desenvolvidas na empresa (Final de estágio);
- › Ficha de avaliação e desempenho de estágio devidamente preenchida e assinada pelo supervisor da empresa;
- › Plano de Estágio (início do estágio).