





Revista
Educar Mais

A importância do estágio supervisionado na educação profissional técnica de nível médio

The importance of the supervised internship in middle level technical professional education

La importancia de las prácticas supervisadas en la educación profesional técnica de nivel medio

João Vânio de Alencar¹  ; Keila Lima Sanches² 

RESUMO

O estudo buscou, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, consolidar uma base teórica dos fundamentos atinentes aos objetivos propostos pela Lei nº 11.788/2008 para a prática do estágio supervisionado, especificamente o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, a contextualização curricular e o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, mediada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que regem o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio desde 1998. Ademais, apresenta a aprendizagem experiencial, forma de aprendizagem associada ao estágio, e destaca a importância do reconhecimento deste como situação específica de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Técnico de Nível Médio; Estágio Supervisionado; Aprendizagem Experiencial.

ABSTRACT

The study sought, through a documentary and bibliographic research, to consolidate a theoretical basis of the fundamentals related to the objectives proposed by Law nº 11.788/2008 for the practice of supervised internship, specifically the learning of skills specific to the professional activity, the curricular contextualization and the development of the student for a citizen's life and for work, mediated by the National Curriculum Guidelines that govern Secondary Education and Technical Vocational Education of Secondary Level since 1998. In addition, it presents experiential learning, a form of learning associated with the internship, and highlights the importance of recognizing this as a specific learning situation.

Keywords: Professional and Technological Education; Medium Level Technician; Supervised internship; Experiential Learning.

RESUMEN

El estudio buscó, a través de una investigación documental y bibliográfica, consolidar una base teórica de los fundamentos relacionados con los objetivos propuestos por la Ley nº 11.788/2008 para la práctica de pasantía supervisada, específicamente el aprendizaje de habilidades propias de la actividad profesional, el currículo contextualización y el desarrollo del estudiante para la vida ciudadana y para el trabajo, mediada por los Lineamientos Curriculares Nacionales que rigen la Educación Media y la Educación Técnica Profesional de Nivel

¹ Tecnólogo em Processamento de Dados, Especialização em Gestão Pública e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: joaoalencardf@gmail.com

² Engenheira Florestal, Mestra e Doutora em Economia Florestal. Docente e pesquisadora do Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília/DF - Brasil. E-mail: keila.sanches@ifb.edu.br

Secundario desde 1998. Además, presenta el aprendizaje experiencial, una forma de aprendizaje asociada a la pasantía, y destaca la importancia de reconocer esto como una situación específica de aprendizaje.

Palabras clave: *Educación Profesional y Tecnológica; Técnico de Nivel Medio; Pasantía supervisada; Aprendizaje experimental.*

1. INTRODUÇÃO

A criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) contribuiu significativamente para a democratização do acesso ao ensino técnico de nível médio por meio da interiorização das instituições para além dos centros urbanos (DA SILVA; ELTZ, 2019) e a adoção da política de reserva de vagas para estudantes das escolas públicas, consubstanciada na Lei nº 12.711/2012, que destina parte dessas vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e/ou com deficiência (AMBROSINI; SCOTT, 2019; DA SILVA; ELTZ, 2019). Esse processo se mostra especialmente relevante no tocante aos jovens das camadas sociais mais pobres, que necessitam acessar mais cedo o mercado de trabalho (MOURA, 2013). Entretanto, a formação técnica demanda oportunidades de aquisição de conhecimentos de modo contextualizado, especialmente por meio da convivência em ambiente de trabalho, e os estágios supervisionados, tema do presente estudo, contribuem para essa experientiação pelos estudantes.

A regulamentação do estágio de estudantes em nosso país remonta ao ano de 1942 com a instituição da Lei Orgânica do Ensino Industrial pelo Decreto-Lei nº 4.073 (COLOMBO e BALLÃO, 2014), que o definiu como “um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial”. Desde então foram várias legislações até chegar à atual Lei nº 11.788/2008, conhecida como Lei do Estágio, que melhor o caracterizou como prática pedagógica até o momento ao conceituá-lo como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”. Sendo assim, torna-se de fundamental importância que se mantenha um eficiente acompanhamento durante a sua execução, tendo em vista que, apesar de ato educativo escolar, se materializa em ambiente profissional, no qual não é comum a lógica didático-pedagógica convencional existente na maioria das escolas, podendo levar a mera instrumentalização do estagiário, limitando-se a capacitá-lo para tornar-se produtivo e adaptável às condições e exigências do sistema produtivo dominante, em detrimento do desenvolvimento da sua capacidade racional crítica (LIMA; FROTA, 2014).

Cabe ressaltar que as finalidades e objetivos legalmente estabelecidos para os Institutos Federais enfatizam o desenvolvimento local e regional, em suas respectivas áreas de atuação, articulando a educação profissional com o mundo do trabalho, por meio de ações que envolvem, entre outras coisas, a certificação de competências profissionais; a formação e qualificação de cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia; a geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; e o estímulo e apoio aos processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão (BRASIL, 2008a). Nesse sentido o estágio supervisionado constitui um importante vínculo entre a educação profissional e o mundo do trabalho, o que demonstra a relevância de estudos que possam fortalecê-lo.

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio de estudantes é regulado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual o define como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando 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.

Conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do Projeto Pedagógico do Curso, o estágio poderá ser obrigatório, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, ou não-obrigatório, desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso.

Além do estagiário, o estágio envolve a instituição de ensino e a concedente de estágio. A relação jurídica entre essas partes deverá ser formalizada por meio de um documento chamado Termo de Compromisso, assinado pelo estudante ou por seu representante ou assistente legal, caso ele seja absoluta ou relativamente incapaz, pela sua instituição de ensino e pela concedente do estágio.

O Termo de Compromisso deverá indicar as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar, bem como todas as cláusulas que nortearão o contrato de estágio. Também deverá ser elaborado de comum acordo entre as 3 (três) partes um Plano de Atividades do Estagiário.

Ainda em relação à formalização dos estágios, é facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, explicitando o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus estudantes, obrigações da instituição e da concedente, duração da jornada e do estágio, entre outras condições previstas nos artigos 6º a 14 da Lei nº 11.788/2008, entretanto, cabe ressaltar que, além de facultativa, a celebração de convênio não dispensa a assinatura de Termo de Compromisso, podendo inclusive representar uma barreira burocrática, a depender de cada caso concreto, por exemplo, uma vaga eventual localizada pelo estudante em empresa não conveniada, situação em que a instituição de ensino deve atentar para o fato de que o Termo de Compromisso é suficiente para formalização do estágio, além de ser obrigatório.

Outro aspecto importante a ser observado, diz respeito ao efetivo acompanhamento do estudante durante o seu estágio pela instituição de ensino e pela concedente, que deverão nomear, respectivamente, um Professor Orientador e um Supervisor para exercerem essa função. Esse acompanhamento deverá ser comprovado por vistos nos relatórios das atividades, que deverão ser apresentados pelo estudante à instituição de ensino periodicamente em prazo não superior a 6 (seis) meses, e pela menção de aprovação final.

3. O ESTÁGIO COMO SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Segundo Zabalza (2014), para que se possa definir o estágio de modo mais claro, é essencial vê-lo como uma situação de aprendizagem que, apesar de diferente das demais situações acadêmicas, tem os mesmos propósitos formativos. Ainda de acordo com o autor, é a partir dessa visão do estágio que deverão ser estabelecidas as dimensões ou propósitos formativos que serão priorizados, bem como a sua forma de organização e sob qual enfoque de aprendizagem ocorrerá. Nesse sentido, o autor

destaca dois possíveis enfoques: o estágio fundamentado na pesquisa e o estágio fundamentado na reflexão.

No estágio fundamentado na pesquisa, as aprendizagens se apoiam nos seus resultados e/ou nas ações tidas como eficazes e a formação dos futuros profissionais baseia-se nas contribuições que ela desenvolve sobre o exercício profissional de cada especialidade. Tem como principais características a necessidade de um bom planejamento, que envolve a identificação explícita de todas as ações a serem desenvolvidas ao longo do estágio; e o distanciamento das práticas usuais dos profissionais, que podem estar estagnadas nas rotinas e na tradição (ZABALZA, 2014).

No estágio fundamentado na reflexão, o exercício profissional é visto como “um conhecimento em ação e não um conhecimento acadêmico”. Sendo assim, cabe aos profissionais dar sentido e organizar as situações “variáveis e pouco definidas” com as quais lidam, de modo que possam saber como proceder sempre que elas ocorram (ZABALZA, 2014, p. 183). Nesse enfoque são priorizadas a análise das situações, a autoanálise, a supervisão – “entendida como momentos sucessivos de encontro para significar e dar sentido, de preferência em grupo, às ações desenvolvidas e para estabelecer alternativas viáveis à forma com que foram desenvolvidas”, bem como a monitoria, a pesquisa ação, entre outras atividades acadêmicas de natureza prática. (ZABALZA, 2014, p. 184-185).

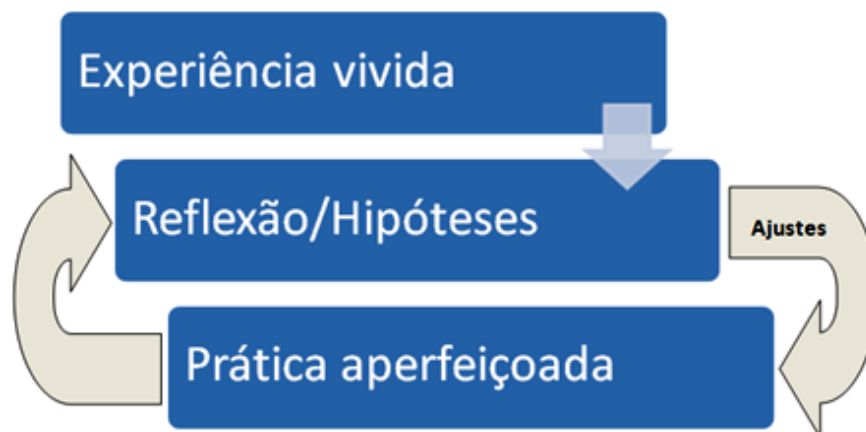
3.1 A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A aprendizagem experiencial pode ser descrita como aquela que resulta da reflexão sobre a experiência vivida e que leva o indivíduo a agir intencionalmente de modo a comprovar as hipóteses formuladas a partir dessa reflexão (GIBBS; RUST, 1993 *apud* ZABALZA, 2014), levando a uma experiência mais profunda e a nova reflexão, num movimento cíclico (ação-reflexão), que resulta no aperfeiçoamento da prática em decorrência dos ajustes introduzidos a cada novo ciclo com base na reflexão (ZABALZA, 2014).

Segundo Pimentel (2007), formular hipóteses significa imaginar modos de agir que capacitem o indivíduo a articular o que conhece em função dos objetivos de uma situação experiencial em particular, total ou parcialmente nova, o que envolve diversas operações mentais como a união e seleção de informações, o aprimoramento de procedimentos, a separação, ordenação e reordenação dos elementos que compõe a experiência, bem como a adição de novos elementos a esse processo. Também de acordo com a autora, numa experiência de aprendizagem, essas hipóteses são revistas, reelaboradas e aperfeiçoadas até se tornarem suficientemente sólidas para servirem de base para experiências futuras, ou seja, tornarem-se generalizáveis, capacitando o indivíduo a identificar previamente situações análogas a vivenciada e como proceder diante delas.

No contexto da aprendizagem experiencial considera-se a existência de dois tipos de experiência: a *experiência concreta* adquirida agindo-se diretamente sobre pessoas, objetos ou situações – experiência por apreensão; e a *experiência mental* “por meio da qual construímos conceitos e ideias abstratas” – experiência por compreensão (KOLB, 1984 *apud* ZABALZA, 2014, p. 189). Para Pimentel (2007) a apreensão decorre, sobretudo, da percepção, exemplificação e imitação, vinculadas à experiência concreta, de natureza mais intuitiva e instantânea; a compreensão, por sua vez, envolve interpretações pessoais e representações simbólicas, orientando-se pela conceituação abstrata, de natureza reflexiva.

Figura 1 - Aprendizagem Experiencial



Fonte: elaborada pelos autores

Conforme Zabalza (2014, p. 189), o conhecimento completo é produzido quando ocorre a transformação da experiência mental em experiência concreta e/ou da experiência concreta em experiência mental, donde decorre a importância do estágio na aprendizagem, “porque permite transformar em ações práticas o que se assimilou como experiência mental (a teoria) e transformar em teoria o que foi vivenciado como prática”, gerando desse modo o ciclo completo da aprendizagem experiencial, composto por quatro etapas: a experiência concreta; a observação reflexiva; a conceitualização abstrata; e a experimentação ativa.

Figura 2 - Conhecimento Completo



Fonte: elaborada pelos autores

Para Pimentel (2007), essas etapas da aprendizagem experiencial, conforme denominadas por Zabalza (2014), correspondem a quatro modelos adaptativos de aprendizagem pelos quais apreensão e transformação se conjugam:

Experiência concreta (EC). Refere-se a experiências de contato direto com situações que propõem dilemas a resolver. As ações são referenciadas em conhecimentos e processos mentais já existentes, aprendidos anteriormente. Principalmente por atitudes de experimentação, obtém-se a matéria-prima para aprendizagens ulteriores.

Observação reflexiva (OR). Constitui-se num movimento voltado para o interior, de reflexão. Caracteriza-se por atitudes, sobretudo, de pesquisa sobre a realidade, como: identificação de elementos; construção de associações; agrupamentos entre os fatos perceptíveis da experiência; determinação de características, dificuldades e possibilidades de escolhas; partilha de opiniões sobre um determinado assunto.

Conceitualização abstrata (CA). Caracteriza-se pela formação de conceitos abstratos e generalizáveis sobre elementos e características da experiência. Constitui-se de ações

de comparação com realidades semelhantes, bem como generalização de regras e princípios, cujo intuito é estabelecer sínteses a partir da troca de opiniões, estabelecendo-se um tronco comum de ideias compartilhadas.

Experiência ativa (EA). É a repercussão das aprendizagens em experiências inéditas, num movimento voltado para o externo, de ação. Caracteriza-se por aplicação prática dos conhecimentos e processos de pensamento tornados refletidos, explicados e generalizados. A ação está centrada em relações interpessoais, com destaque à colaboração e ao trabalho em equipe. (PIMENTEL, 2007, p. 163, grifos nossos).

Pimentel (2007) define apreensão e transformação como posições dialéticas do aprendizado, caracterizadas, respectivamente, por relações dialéticas entre concreto e abstrato, e entre reflexivo e ativo. Sendo assim, a relação dialética entre concreto e abstrato, por meio da combinação entre experiência concreta e conceituação abstrata, caracteriza a aprendizagem por apreensão, que implica dois processos opostos:

[...] *Apreensão:* tangível pela experiência imediata, ou seja, por aprendizagem diretamente vinculada à experiência concreta, de natureza mais intuitiva e instantânea, derivada, sobretudo, de percepção, exemplificação e imitação. Para Kolb, o ato de apreender é circunscrito por atenção, valoração e afirmação, configurando-se uma apreciação da experiência.

[...] *Compreensão:* reflete interpretações conceituais e representações simbólicas, isto é, a aprendizagem é orientada pela conceituação abstrata, cuja natureza distanciada da experiência imediata e reflexiva permite a formação de imagens mentais. Compreender os significados da experiência envolve "um processo dialético integrando experiência e conceitos, observações e ação" (Kolb, 1984, p. 22), configurando uma análise objetiva e crítica da experiência. (PIMENTEL, 2007, p. 163, grifos nossos).

Da mesma forma, Pimentel (2007) define que a relação dialética entre reflexivo e ativo, por meio da combinação entre observação reflexiva e experiência ativa, caracteriza a aprendizagem por transformação, que também implica dois processos opostos:

[...] *Intenção* (interiorização psíquica): reflexão intencional, consciente e determinada por processos mentais de autoavaliação. O aprendizado não apenas se transforma como é transformador das operações mentais. A intenção é um ato consciente e voluntário, cujo caráter metacognitivo determina mudanças na estrutura e no funcionamento psicológico.

[...] *Extensão* (exteriorização social): ação no mundo exterior, em interação com outras pessoas. O aprendizado se dá pela extensão de determinadas ações para novas experiências. A noção de extensão simboliza ampliar um ato ou efeito, torná-lo duradouro. Assim sendo, a extensão é pragmática por excelência, haja vista que somente o retorno à experimentação coloca à prova o que se apreciou, observou, hipotetizou e conceituou anteriormente. (PIMENTEL, 2007, p. 163, grifos nossos).

4. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

O estágio supervisionado é parte integrante do projeto pedagógico do curso, e integra o itinerário formativo do estudante tendo como objetivo a contextualização curricular, proporcionando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008b). Considerando a necessidade de entendimento desse conceito, a pesquisa buscou aprofundar-se nos princípios e fundamentos que o compõem, a partir da legislação correlata e estudos sobre os temas envolvidos, quais sejam: contextualização

curricular, competências profissionais, cidadania e trabalho. Nesse sentido, dois importantes documentos normativos produzidos no final da década de 1990, como consequência das reformas educacionais motivadas pela promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB nº 3/1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Resolução CNE/CEB nº 4/1999, fundamentadas respectivamente nos Pareceres CNE/CEB nº 15/1998 e 16/1999, os quais consubstanciam os conceitos de contextualização e competência aplicáveis ao Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico (atual Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

As Resoluções CNE/CEB nº 3/1998 e nº 4/1999 foram alteradas em 2005, mediante a emissão da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, visando sua atualização “às novas nomenclaturas [...], com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, mantendo na íntegra os dois conjuntos normativos” (BRASIL, 2018, p. 8), tendo em vista a necessária adequação às disposições do Decreto nº 5.154/2004, o qual possibilitou a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

A atual Lei do Estágio foi promulgada ainda na vigência das Resoluções CNE/CEB nº 3/1998 e nº 4/1999, as quais só vieram a ser revogadas em 2012 pelas Resoluções CNE/CEB nº 2/2012 e 6/2012, que estabeleceram dois novos conjuntos de Diretrizes Curriculares Nacionais, respectivamente, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo que as do Ensino Médio foram revogadas em 2018 pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e as da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 2021 pela Resolução CNE/CP nº 1/2021.

A despeito das atualizações pelas quais passaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico, culminando na sua revogação, os textos oficiais que as substituíram não estabeleceram para os termos contextualização e competência significados diferentes dos encontrados nos Pareceres CNE/CEB nº 15/1998 e 16/1999, motivo pelo qual foram utilizados como linha de base para este estudo.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998b, p. 32), que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB nº 3/1998, “contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto”. Ainda segundo o referido parecer, a contextualização é o recurso que a escola possui “para retirar o aluno da condição de espectador passivo”, provocando aprendizagens significativas, que estabelecem uma relação de reciprocidade entre ele e o objeto do conhecimento. Ademais,

Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo, de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes: base nacional comum/parte diversificada, e formação geral/preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998b, p. 38).

A contextualização e a interdisciplinaridade formam com a flexibilidade uma tríade, que figura entre os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica e que deve ser utilizada em “estratégias educacionais [...] favoráveis à compreensão de significados, garantindo a

indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2021b, p. 2).

A contextualização do ensino não é um conceito novo, sendo identificada a sua presença, “sob diferentes termos e formas”, em propostas curriculares anteriores aos documentos oficiais supracitados, com o propósito de superar a “forma fragmentada e isolada”, que os conteúdos escolares eram transmitidos na educação formal, desconsiderando os contextos científicos, culturais e sociais nos quais foram produzidos (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 36).

Nesta perspectiva de ensino, os currículos escolares tornam-se inadequados à realidade em que estão inseridos, pois estão centrados em conteúdos muito formais e distantes do mundo vivido pelos alunos, sem qualquer preocupação com os contextos que são mais próximos e significativos para os alunos e sem fazer a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 36).

Lopes (2002) identificou três interpretações possíveis para a categoria “contexto” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a): o *trabalho*, como contexto central; e integrados a ele o contexto da *cidadania* e o contexto da *vida pessoal, cotidiana e convivência*. Essa centralidade do contexto trabalho é criticada pela autora em virtude do caráter restritivo que, segundo ela, confere à educação.

O ensino contextualizado vem sendo bem-aceito na comunidade educacional, como atestam trabalhos apresentados em recentes congressos da área. Rapidamente, vem se fazendo uma substituição do conceito de cotidiano e de valorização dos saberes populares pelo conceito de contextualização, muitas vezes havendo a suposição de que se trata do mesmo enfoque educacional. Desconsidera-se que a contextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico. [...] Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes (LOPES, 2002, p. 395).

Ainda no tocante à contextualização do ensino, pesquisa de Kato e Kawasaki (2011), identificou 10 concepções nos documentos curriculares analisados e na escuta de professores das disciplinas de Ciências e de Biologia. Entretanto, segundo os autores, as múltiplas concepções de contextualização do ensino encontradas não devem ser consideradas contraditórias ou ambíguas, considerando que

[...] todas elas compartilham da noção de que contextualizar é articular ou situar o conhecimento específico da disciplina (parte) a contextos mais amplos de significação (todo), estes, sim, bastante variados: o cotidiano do aluno, a(s) disciplina(s) escolar(es), a ciência (referência), o ensino e os contextos histórico, social e cultural (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 46).

Apesar das várias interpretações passíveis de serem dadas ao conceito, o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998b, p. 32) é taxativo ao afirmar que “as dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021b), o trabalho é referenciado como *princípio educativo*. A adequada apropriação desse princípio pelos docentes é de vital importância para que o trabalho enquanto contexto de ensino não venha a imprimir um caráter restritivo ao processo educacional, conforme criticado por Lopes (2002).

4.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Saviani (2007, p. 154) define o trabalho como sendo “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” e, sendo assim, o trabalho é a essência do homem, que é construída ao longo de um processo histórico. É nessa historicidade que Saviani (2007) situa a relação entre trabalho e educação, que se modifica ao longo do tempo.

Segundo Saviani (2007), o homem não nasce homem e precisa aprender a produzir a sua existência enquanto homem. Dessa forma, segundo o autor, essa produção do homem pelo próprio homem configura um processo educativo, o que situa a origem da educação na origem do próprio homem. Ainda de acordo com Saviani (2007), esse processo educativo é representado nos primórdios da humanidade pela transmissão das experiências bem-sucedidas às novas gerações, porém com o passar do tempo, o desenvolvimento da produção levou a divisão do trabalho e por fim a apropriação privada da terra, dividindo o homem em classes e, por conseguinte rompendo a unidade entre trabalho e educação, a qual viria a ter finalidades distintas para os trabalhadores e para os proprietários dos meios de produção.

Nessa breve referência ao texto de Saviani (2007) podemos constatar dois sentidos da categoria trabalho:

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. (LUKÁCS, 1978 *apud* RAMOS, 2014, p. 91).

Em ambos os sentidos, segundo Ramos (2014), o trabalho é princípio educativo. No seu sentido ontológico,

[...] à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS 2014, p. 91).

E no seu sentido histórico, “na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (RAMOS, 2014, p. 92).

Segundo Ramos (2014, p. 90), entender o trabalho como princípio educativo significa compreender “a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, o que implica numa visão do homem como sujeito histórico, produtor de sua própria realidade da qual é capaz de apropriar-se para modificá-la. Nessa perspectiva a profissionalização “incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”, diferindo assim da mera formação para o mercado de trabalho, ainda que se destine a práticas econômicas.

4.3 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Resolução CNE/CEB nº 4/1999, os impactos das novas tecnologias sobre o mundo produtivo, ocorridos nas últimas décadas do século XX, tornaram cada vez mais tênues as fronteiras entre as habilitações técnicas, demandando assim uma formação mais flexível e polivalente, que capacitasse os profissionais a transitarem mais facilmente entre habilitações de uma mesma área profissional. Sendo assim, as novas diretrizes curriculares para a modalidade de ensino em questão deveriam “possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área”, bem como a cada instituição de ensino “construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999b, p. 4). Nesse contexto, o Parecer conceitua competência profissional como sendo “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999b, p. 33).

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999 destaca, ainda, a importância da articulação da Educação Profissional de Nível Técnico com o Ensino Médioⁱ, o qual se constitui em uma “etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1999b, p. 15). Essa articulação visava, entre outras coisas, reforçar “o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional” (BRASIL, 1999b, p. 24). Desse modo, as competências não se encontram restritas à Educação Profissional, mas englobam aquelas desenvolvidas na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, cujo currículo, a exemplo das áreas profissionais, encontrava-se organizado em três áreasⁱⁱ: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas; todas perpassadas pelas respectivas Tecnologias, o que é justificado no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 da seguinte forma:

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional –, em especial no nível do ensino médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998b, p. 47).

Ramos (2002) aponta que a dicotomia representada pela introdução do conceito de competência no mercado de trabalho, em detrimento do conceito de qualificação, poderia trazer consequências negativas, como a desfiliação dos trabalhadores daquele que ela considerava um frágil sistema de regulações sociais do país; assim como uma formação profissional restrita, considerando que o primeiro atende a pelo menos dois propósitos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais. (RAMOS, 2002, p. 401).

O conceito de qualificação, segundo Ramos (2002), foi consolidado por meio do modelo taylorista-fordista de produção, determinando não apenas os padrões de formação, como também os de emprego, carreira e remuneração. Ademais, engloba três dimensões (SCHWARTZ, 1995 *apud* RAMOS, 2002): (1) a conceitual, associada aos títulos e diplomas e aos conceitos teóricos formalizados; (2) a social, relativa às relações sociais decorrentes do exercício profissional pautado em classificações hierárquicas e em regras e direitos construídos coletivamente; e (3) a experimental, referente ao conteúdo real do trabalho, que inclui os conceitos e saberes envolvidos na sua realização. Está última privilegiada pelo conceito de competência em detrimento das duas primeiras.

Para Zabalza (2014) as competências, se trabalhadas sob uma perspectiva ampla de formação, permite a elaboração de propostas curriculares equilibradas e enriquecedoras para os estudantes. Nesse sentido, o autor considera a existência de quatro modelos ou orientações formativas, cujo equilíbrio caracteriza uma boa formação: (1) Competências baseadas em disciplinas específicas – aprendizagens acadêmicas especializadas desenvolvidas a partir das matérias e disciplinas referentes aos conhecimentos teóricos necessários a cada profissão; (2) Saberes práticos para a vida e para a profissão – aprendizagens práticas relacionadas ao mundo do trabalho, ao cotidiano e/ou participação social; (3) Competências escolares genéricas – aprendizagens que não estão relacionadas diretamente às profissões, mas que são essenciais para o bom desempenho acadêmico (o domínio da leitura e da escrita, as línguas estrangeiras, a informática, a tomada de decisões, o trabalho em grupo, entre outras); e (4) Competências pessoais transferíveis – que dizem respeito às qualidades desejáveis em um bom perfil profissional (a ética profissional, a perseverança no esforço, o respeito à diversidade, a solidariedade, o espírito crítico, a capacidade de inovação, a reflexão, a auto-avaliação, entre outras).

De acordo com Zabala e Arnau (2014, p. 17), o termo competência surgiu no meio empresarial, no início da década de 1970, “para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente”. Ainda segundo os autores, um pouco mais tarde, essas ideias alcançaram o sistema escolar, começando pelos estudos de formação profissional e a partir daí estenderam-se de forma generalizada para as demais etapas e níveis de ensino.

Segundo Zabala e Arnau (2014, p. 32), “a necessidade de conceituar o termo competência provocou o surgimento de diversas e, geralmente, complementares definições, apesar das diferenças substanciais em alguns casos”. Conforme demonstrado pelos autores, o termo competência é polissêmico, assumindo distintas definições tanto no campo profissional, quanto no educacional, de acordo com os diversos estudiosos e documentos oficiais que abordam o tema, alguns dos quais são analisados pelos referidos autores para estabelecerem seu próprio conceito de competência no âmbito educacional:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 42-43).

Para Zabala e Arnau (2014), no âmbito escolar, as competências devem abarcar as dimensões social, interpessoal, pessoal e profissional, visando os objetivos apontados no Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões/objetivos das competências escolares

Dimensão	Objetivo
Social	participar ativamente na transformação da sociedade, ou seja, compreendê-la, valorizá-la e nela intervir de maneira crítica e responsável, com vistas a que seja cada vez mais justa, solidária e democrática. (Zabala; Arnau, 2014, p. 93)
Interpessoal	se relacionar, se comunicar e viver positivamente com os demais, cooperando e participando em todas as atividades humanas desde a compreensão, a tolerância e a solidariedade. (Zabala; Arnau, 2014, p. 94)
Pessoal	exercer, de forma responsável e crítica, a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade, por meio do conhecimento e da compreensão de si mesmo, da sociedade e da natureza em que vive. (Zabala; Arnau, 2014, p. 96)
Profissional	exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades, a partir dos conhecimentos e das habilidades específicas da profissão, de forma responsável, flexível e rigorosa que lhe permita satisfazer suas motivações e suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal. (Zabala; Arnau, 2014, p. 98)

Fonte: Organizado pelos autores, conforme Zabala e Arnau (2014)

Especificamente no tocante às competências profissionais, objeto de particular interesse deste estudo, Zabala e Arnau (2014) concluem, a partir das diversas definições de cunho profissional analisadas, que: (a) as competências têm como finalidade a realização de tarefas eficazes ou excelentes; (b) as tarefas estão relacionadas às especificações de uma ocupação ou desempenho profissional claramente definido, ou seja, um contexto real de aplicação; e (c) as competências implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

4.4 CIDADANIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica estabelecem como um dos seus princípios norteadores o “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2021b, p. 1). Essa menção ao exercício da cidadania decorre da LDB (BRASIL, 1996), que por sua vez remete ao artigo 205, da Constituição Federal de 1988, segundo o qual “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Apesar da aparente importância dada ao tema cidadania, as referidas normas não a conceituam, prevalecendo o senso comum de que a cidadania limita-se ao exercício de direitos e deveres. Ademais, dependendo do caso concreto, a ênfase nessa concepção limitada de cidadania recai sobre os próprios direitos ou sobre os deveres dos outros.

Segundo Carvalho (2008), cidadania é um fenômeno complexo e historicamente definido, costumeiramente desdobrado em: direitos civis – direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; direitos políticos – referentes à participação do cidadão no governo da sociedade (organizar partidos políticos, votar, ser votado); e direitos sociais – que garantem a participação na riqueza coletiva (direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria). Ainda de acordo com o autor é possível que haja direitos civis sem direitos políticos, mas não o contrário, sendo este segundo reservado a uma parcela da população. Um exemplo

concreto é o direito ao voto, exercido apenas a partir dos 16 anos de idade no Brasil. Nessa perspectiva, o portador dos direitos civis, políticos e sociais seria considerado um cidadão pleno; os que possuísem apenas alguns direitos seriam cidadãos incompletos e os que não possuísem direitos seriam considerados não-cidadãos. O autor considera ainda, em tese, a possibilidade da existência dos direitos sociais sem os direitos civis e políticos.

De acordo com Carvalho (2008) essas várias dimensões da cidadania foram formuladas pelo escritor inglês T. H. Marshall, segundo o qual, na Inglaterra o desenvolvimento da cidadania deu-se de forma lenta, seguindo uma sequência lógica: os direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos no século XIX; e os direitos sociais no século XX. Desse modo, a partir das liberdades civis, os ingleses reivindicaram o direito de votar; a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista levaram aos direitos sociais. Carvalho (2008) destaca a observação feita pelo próprio Marshall de que a educação popular, apesar de ser considerada um direito social, configura uma exceção a cronologia citada, pois historicamente tem sido um pré-requisito para a conquista dos demais direitos.

Para Carvalho (2008) o percurso percorrido pelos ingleses na conquista da cidadania é apenas um dos vários caminhos possíveis, servindo apenas a uma comparação por contraste, visto que cada país seguiu seu próprio caminho em busca da cidadania, podendo haver desvios e retrocessos. De acordo com o autor, no Brasil as principais diferenças dizem respeito à maior ênfase nos direitos sociais em relação aos outros e a cronologia, visto que os direitos sociais também precederam os demais. A alteração dessa cronologia, segundo Carvalho (2008) também afeta a natureza da cidadania, o que leva a diferentes perspectivas desse conceito. Outro aspecto destacado pelo autor refere-se à natureza histórica da cidadania que se desenvolveu dentro de outro fenômeno também histórico que é o do Estado-nação a partir da Revolução Francesa (1789). Sendo assim, os modos como se desenvolveram cada Estado-nação são determinantes do modo como os indivíduos se veem diante dos respectivos Estados e da sua identificação com a nação as quais pertencem levando a distintas perspectivas de cidadania, sendo que mesmo estas se tornaram instáveis com a atual crise do conceito de Estado-nação a partir da globalização das economias, bem como do estabelecimento dos blocos econômicos e políticos.

Martins e Mogarro (2010) afirmam que atualmente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também como dimensões afetadas ao conceito de cidadania a participação cívica, cultural e política com vistas ao estabelecimento de uma cultura de responsabilidade individual e social. Dessa forma o conceito de cidadania não fica restrito a um conjunto de direitos e deveres de um indivíduo pertencente à determinada comunidade, como é normalmente aceito. Essa nova perspectiva caracteriza uma cidadania ativa que implica simultaneamente no direito e no dever de participar na vida social e política da comunidade, contrastando com a cidadania passiva representada pelo exercício do conjunto de direitos e deveres positivados na legislação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou, a partir da Lei nº 11.788/2008, consolidar uma base teórica dos fundamentos atinentes aos objetivos propostos para o estágio supervisionado na referida lei, ou seja, o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, a contextualização curricular e o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, mediada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que regem o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio desde 1998.

Para além das referências teóricas obtidas da normatização estudada, foi constatado que o estágio supervisionado se fundamenta numa forma específica de aprendizagem, a aprendizagem experiencial, que, em linhas gerais, pode ser definida como o aperfeiçoamento da prática a partir da reflexão sobre as experiências vivenciadas, num movimento cíclico e contínuo.

Em relação às competências profissionais, à contextualização do ensino, à cidadania e ao trabalho, verificou-se tratar-se de conceitos polissêmicos e imbricados entre si. Desse modo, Zabala e Arnau (2014) analisaram diversas definições de competência profissional e concluíram que essa tem como finalidade a realização de tarefas eficazes ou excelentes, relacionadas às especificações de uma ocupação ou desempenho profissional num contexto real de aplicação; e implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. O Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998b) afirma que os contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania, entretanto, esses também estão sujeitos a diferentes contextos. Sendo assim, vale a conclusão de Kato e Kawasaki (2011) de que contextualizar o ensino é articular ou situar o conhecimento específico a contextos mais amplos de significação, ou seja, articular a parte ao todo, que pode ser desde o cotidiano do estudante até os contextos histórico, social e cultural. No que diz respeito ao trabalho e a cidadania, verificou-se que esta, implica aquele enquanto direito social que garante a participação na riqueza coletiva (CARVALHO, 2008), ou seja, o trabalho no seu sentido histórico, entendido como categoria econômica (LUKÁCS, 1978 *apud* RAMOS, 2014). Sendo assim, o estágio engloba, pelo menos, duas dimensões da cidadania: educação e trabalho, mais precisamente, educação formal e trabalho não precarizado.

Conclui-se que, enquanto situação específica de aprendizagem, o estágio não se destina apenas à aplicação prática dos conceitos e técnicas vistos nas salas de aula, os quais podem, até certo ponto, serem aplicados em oficinas e laboratórios das instituições de ensino. Nesse sentido é importante destacar que embora as competências profissionais passem pelo domínio do conhecimento técnico-científico relativo a cada profissão, não se esgotam a ele, demandando o desenvolvimento de habilidades e atitudes em contextos reais de trabalho. Ademais, considerando que as circunstâncias que envolvem uma experiência acadêmica são distintas, pelo menos em parte, daquelas encontradas no local de trabalho, entende-se que a realização de uma mesma atividade na condição de estudante, estagiário ou empregado oferece diferentes experiências de aprendizagem, sobretudo porque a atividade será realizada com distintos graus de autonomia e diferentes objetivos, ainda que busquem o mesmo resultado.

Cabe destacar ainda, para além dos objetivos previstos na legislação, os estudos de Ribeiro (2011), que aponta o estágio supervisionado como um importante eixo articulador na formação integrada, possibilitando aos estudantes condições objetivas para compreender a unidade teoria e prática; e de Silva (2019), segundo o qual o estágio supervisionado favorece a imersão profissional e contribui para o processo de construção identitária dos estudantes.

Por fim, cabe ressaltar que as contribuições dos estágios supervisionados para a formação dos estudantes serão proporcionais a qualidade das atividades realizadas e da supervisão recebida no campo de estágio e da orientação na instituição de ensino, bem como da motivação do estudante para o aprendizado, pois segundo Moreira (2010) uma importante condição para que ocorra uma aprendizagem significativa é que o aprendiz queira relacionar os novos conhecimentos, de forma não-arbitrária e não literal, a seus conhecimentos prévios, ou seja, estar predisposto a aprender. Sendo

assim, pactuar o plano de atividades com os estudantes, conforme previsto na legislação, pode ser uma boa estratégia para motivá-los a aprender por meio do estágio supervisionado.

6. REFERÊNCIAS

AMBROSINI, Tiago Felipe; ESCOTT, Clarice Monteiro. O Acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 16, p. e7852, 2019. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7852>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. 2021b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2021.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mai. 2020.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai. 2020.

———. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

———. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai. 2020.

———. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 24 mar. 2020.

———. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. 2008b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 5 dez. 2019.

- . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 24 mai. 2020.
- . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mai. 2020.
- . **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 24 mai. 2020.
- . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 24 mai. 2020.
- . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 24 mai. 2020.
- . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.
- . Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998**. 1998b. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.
- . **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 5 mai. 2020.
- . **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 24 mai. 2020.
- . [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

———. **Decreto-lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, v. 30, n. 53, p. 171-186, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36555/23133>. Acesso em: 13 abr. 2021.

DA SILVA, Antônio Soares Júnior; ELTZ, Patrícia Thoma. Os institutos federais e a educação profissional: políticas públicas, ações afirmativas e inclusão social. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 31779-31787, 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5551>. Acesso em: 13 abr. 2021.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/03.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

LIMA, Leonardo Araújo; FROTA, Francisco Horácio Frota da Silva. As disposições pedagógicas em cursos de formação inicial e continuada: um estudo de caso sobre o projeto primeiro passo - jovem aprendiz. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, v. 2, n. 17, p. 139-166, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9370/6221>. Acesso em: 14 abr. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002, p. 386-400. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alice-Lopes-7/publication/26357175_Os_Parametros_curriculares_nacionais_para_o_ensino_medio_e_a_submissao_ao_mundo_produtivo_o_caso_do_conceito_de_contextualizacao/links/571a579a08ae6eb94d0c78bd/Os-Parametros-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-e-a-submissao-ao-mundo-produtivo-o-caso-do-conceito-de-contextualizacao.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

MARTINS, Maria José D.; MOGARRO, Maria João. A educação para a cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 53, p. 185-202, 2010. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4201/1/Martins%20e%20Mogarro%202010%20cidadania.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2010. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2>. Acesso em: 3 mai. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica, volume 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357176_A_educacao_profissional_pela_Pedagogia_das_Competencias_para_alem_da_superficie_dos_documentos_oficiais. Acesso em: 1º jun. 2020.

RIBEIRO, Silvia Fernanda Martins Dias. **ENSINO MÉDIO INTEGRADO**: o estágio como um dos elementos articuladores da formação geral e profissional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2011. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/199>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2020.

SILVA, Rilda Simone Maia da. **Estágio curricular e sua contribuição na construção da identidade profissional dos estudantes da Educação Técnica de Nível Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/304>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014. E-PUB.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

Submissão: 09/07/2022

Aceito: 27/08/2022

ⁱ A LDB (BRASIL, 1996) encontrava-se à época regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, que não previa a integração entre as duas modalidades de ensino, o que só tornou-se possível a partir da revogação deste pelo Decreto nº 5.154/2004.

ⁱⁱ Atualmente o currículo do ensino médio é composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos, distribuído pelas seguintes áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36).